مجلة كلية التربية
جامعة الفاتح

مجـــــلة
كـلية الـتـربـيـة
جـامعة الفـاتـح

أهداف المجلـة
تهـدف مجـلة كـلية الـتـربـيـة إلى:
π إثراء البحث التربوي، وذلك بدراسة المشكلات التربوية عامة مع التركيز على المشاكل التي تواجه العملية التعليمية من كافة جوانبها، ومحاولة وضع الحلول لها.
π تطوير وتعديل المناهج في جميع المراحل التعليمية، بما يتماشى مع متطلبات العصر وفق احتياجات المجتمع.
π تبني إنتاج أعضاء هيئة التدريس بكليات الـتـربـيـة على مستوى الجامعات المحلية وخارج الجماهيرية، وذلك بنشر أبحاثهم ومساهماتهم التي ترمي إلى تحسين العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة.

مجلة كلية الـتـربـيـة / جامعة الفاتح
مجلة علمية محكّمة نصف سنوية تصدر عن كلية الـتـربـيـة بطرابلس، جامعة الفاتح

العدد الثالث
خريف **2009**

الأبحـاث المنشورة لا تعـبر بالضرورة عن رأي المجـلة
المراسلات باسم رئيس هـيئة التحرير

البريد الإلكتروني : Journal.tttripoli@alfateh.edu.ly
جامعة الفاتح الجماهيرية العظمى ص ب 4086 ميدان الجزائر / طرابلس.
الهاتف : 3508771 – 21 – 218 – 00
البـريد المصور (فـاكس) : 3509688 – 21 – 218 – 00

جميع الحقوق محفوظة ©

أسعار المجلة

الفئة	السعر داخل الجماهيرية	السعر خارج الجماهيرية
الطلبة	**1 دينار**	**1.5 دولار أمريكي**
المشتركون	**3 دينار**	**4.5 دولار أمريكي**
الأفراد	**4 دينار**	**6 دولار أمريكي**
الهيئات والمؤسسات	**6 دينار**	**9 دولار أمريكي**

تنضيد وتنفيذ وإخراج قسم العلاقات الثقافية بالكلية هاتف وبريد مصور (فاكس) : **021 – 3508771**
طبعت بمطابع جامعة الفاتح

المشرف العام :
د. محمد القذافي محمد الفيتوري
أمين هيئة التحرير :
د. المهدي علي امحمد علوان
هيئة التحرير :
د. عامر محمد جابر
د. مصطفى علي الجهاني
أ. محمد عمر الشريف
اللجنة الاستشارية :
د. هـــانم محـــمد الشريف
د. محمد رمضان المهدي
د. علي سليمان الـزوبي
د. نجم الدين جمعة حريبش
د. عبد الرحمن محمد رحومة
د. سالـم بشـير المـرادي
أ. إنتـصار علـي الشريف
أ. عبد المنعم ربـيع يوسف
أ. سالم عمار البوراوي

مجلة كلية التربية / جامعة الفاتح

قواعد النشر بالمجلة

مجلة كلية التربية: مجلة علمية، محكّمة، نصف سنوية، تصدر عن كلية التربية بطرابلس، جامعة الفاتح، باللغتين العربية والانجليزية، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين في نشر الأبحاث والدراسات في مجال العلوم بصفة عامة، والعلوم الإنسانية والنفسية والتربوية بصفة خاصة... وفق قواعد النشر التالية:

- π الأبحاث والدراسات والمقالات الأكاديمية المقدمة للنشر يجب أن تكون أصيلة وتتوافر فيها كل شروط البحث العلمي من حيث الإحاطة والاستقصاء، وأسلوب البحث العلمي وخطواته.
- π ينبغي أن تكون الأبحاث مبتكرة ولم يسبق أن نشرت في أي مجلة أخرى وأن لا تكون جزءاً من رسالة الإجازة العالية (الماجستير) أو الإجازة الدقيقة (الدكتوراه).
- π تقدم البحوث والمقالات مطبوعة على وجه واحد من ورق مقاس (A4) مع ترك مسافة 3 سنتيمتر من كل اتجاه، ومرقونة على برنامج النوافذ (Word)، محفوظة في قرص مرن (3.5) أو قرص ليزري (C.D.)، أو ترسل عبر البريد الالكتروني للمجلة.
- π ألا تزيد عدد صفحات البحث العلمي أو المقال عن الثلاثين صفحة كحد أقصى، على أن يكتب اسم الباحث ودرجته العلمية، والعنوان الذي تتم مراسلته عن طريقه في الصفحة الأولى من البحث.
- π تكتب المراجع في صفحات منفصلة في نهاية البحث.
- π يجب أن يتضمن البحث أو المقال تلخيصاً في حدود المائة والخمسين كلمة باللغتين العربية والإنجليزية إن أمكن.
- π يجب أن يتضمن البحث إقراراً من الكاتب بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر لجهة أخرى.
- π توثيق المصادر بالمجلة في متن البحث عن طريق الإشارة إليها بين قوسين، وتشمل الإشارة: الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر، وفي حالة وجود أكثر من مؤلف يكتفي بذكر الأول فقط مع إضافة وآخرون، أما في حالة الاقتباس فيضاف إلى ما سبق وضع الجزء المقتبس بين قوسين..
- π يُكتفى بذكر رقم الهامش بين قوسين عند الإشارة إليه في متن البحث.
- π تكتب الهوامش، والمراجع في نهاية البحث، كل منها في قائمة خاصة مع الذكر الكامل للمراجع.
- π يجب ألاّ تزيد التقارير الخاصة بالمؤتمرات وعرض الكتب عن خمس صفحات مطبوعة على الحاسوب.
- π تخضع كل الأبحاث، والمقالات، والدراسات، والتقارير التي تصدر بالمجلة للتحكيم العلمي من قبل لجنة من الأساتذة ذوي الخبرة والمستوى الأكاديمي الرفيع من الكلية والجامعة.

المحتويات

π	كلمة أمين التحرير	د. المهدي علي علوان	7
π	دراسة تقييمية حول التعليم الثانوي الجماهيرية العظمى	د. محمد القذافي محمد الفيتوري	9
π	رؤية طلاب جامعة الفاتح للمستقبل المهني بعد التخرج	د. عوض سليم خليفة	32
π	مهارات التفكير	د. علي محمد عيسى	54
π	ليبيا وقضية اللاجئين الفلسطينيين	أ. محمد الهادي السائح	83
π	دراسة (أم) في سورة الطور	أ. خيرية خليفة الجفائري	91
π	تأثير استخدام برنامج تمرينات تاهيلية مائية لإعادة تأهيل مفصل الركبة بعد تمزق الغضروف الهلالي (برنامج مقترح)	د. يوسف لازم كماش د.عياد علي المصراتي	105
π	المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة	أ . على محمد على المحروق أ. محمد المبروك زويليمة	140
π	الظواهر التمثيلية والمسرحية عند الليبيين قديماً ((دراسة في اتجاهاتها وخصائصها))	د. سالم بشير المرادي	177
π	الاتجاه الاجتماعي في تفسير الجريمة	د / محمد مصباح بن رجب	213
π	استفهامات حول منهج البحث العلمي باختلاف التخصصات	أ . عمر أبوالقاسم غلام	236
π	التقرير الختامي للمؤتمر العلمي الأول المعلم والتحديات المعاصرة	د. المهدي علي علوان	244

كـلـمة
أمـين التحـرير

القارئ الكريم:

ونحن نعانق العيد الأربعون لثورة الفاتح من سبتمبر العظيمة، ثورة العلم والمعرفة، والايمان بقضايا الإنسان التحررية، من قيود الجشع والغباء وأحكام السيطرة البغيطة على الإنسان عقلاً وروحاً وجسداً، الثورة التي بشرت وعملت على إنها حالات الجهل المقيط بضرورة تقديم الأشياء على حقيقتها، وإفساح المجال للأفراد في أختيار ما يرغبونه من تعليم، إنطلاقاً من قاعدة حرية الإختيار، وتخلصاً من مناهج التكييف العمدي القصري، التي تعيق عقل الإنسان من الإبداع والتألق. بأن الجهل سينتي عندما يقدم كل شئي على حقيقته، وأن التعليم الإجباري هو تجهيل إجباري، وأن إحتكار المعرفة

وقائدنا قائد القيادة الإسلامية العالمية، معمر محمد عبد السلام أبومنيار القذافي بألف خير وصحة وعافية. ونحن نجسد السلطة الشعبية، والديمقراطية المباشرة من خلال مؤتمراتنا الشعبية التي تقرر، ولجاننا الشعبية التي تنفد، يأتي العدد الثالث وهو يضم ألواناً وأفرعاً مختلفة من أنواع المعرفة.

القارئ الكريم :

يصافحكم العدد الثالث بدراسة تقييمية حول التعليم الثانوي بالجماهيرية العظمى، ويتعدى ذلك إلى موضوع عن رؤية طلاب جامعة الفاتح للمستقبل المهني بعد التخرج، ثم يلتفت إلى مهارات التفكير، ليتناول المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة، ويسلط الضوء على زوايا مغفلة في دراسة عن (أم) في سورة الطور، ونخلص إلى موضوعات

أخرى ليبيا وقضية اللاجئيين الفلسطينيين، إلى تأثير استخدام برنامج تمرينات تأهيلية مائية مقترح لإعادة تأهيل مفصل الركبة بعد تمزق الغضروف الهلالي ولا يغفل هذا العدد أن يضع بين أيديكم موضوع بعض العوامل المؤثرة في تدني الأداء الدراسي في مادة الفيزياء، مودعاً بإطلالة نستشرف التقرير الختامي للمؤتمر العلمي الأول المعلم والتحديات المعاصرة. والتقرير الختامي لندوة مناهج العلوم والرياضيات المطورة

القارئ الكريم :

ضم هذا العدد تفاصيلاً أخرى بها إزدان، وددنا أن يكون إضافة تقرأونها قبل الموادعة إلى المواعدة في العدد القادم

دراسة تقييمية حول التعليم الثانوي بالجماهيرية العظمى
خلال العام الدراسي 2006-2007
من حيث مكونات مرحلة التعليم ومدخلاتها ومخرجاتها وهيكلها

الدكتور محمد القذافي محمد الفيتوري
كلية التربية طرابلس/ جامعة الفاتح

مقدمة:

تتناول الدراسة التقييمية حول التعليم الثانوي بالجماهيرية التطورات التي حصلت بعد إقرار نظام البنية التعليمية،;كسياسة تعليمية عامة، والتي حولت التعليم الثانوي بشعبتيه العلمي والأدبي إلى التعليم الثانوي التخصصي؛ بمعنى دراسة التعليم الثانوي من حيث الهيكلية الجديدة ومدى استقرارها، والصعوبات التي واجهت التنفيذ، والمعالجات التي أعدت، وطبيعة المشكلات التي أعاقت التنفيذ، وستكون الدراسة:-

مكونات البنية التعليمية وتطورها.

مؤشرات إحصائية حول التنفيذ خلال العام الدراسي 2006-2007، وإشكاليات التنفيذ.

مقترحات بمشروعات وبرامج التطوير بمرحلة التعليم الثانوي.

1) **مكونات البنية التعليمية وتطورها:-**

حدث تحول نوعي في بنية التعليم الثانوي؛ بصياغة قرارات المؤتمرات الشعبية الأساسية باعتماد مشروع البنية التعليمية عام 1981م. وتتكون هذه المرحلة من:-

أ . التعليم الثانوي التخصصي.

ب. التعليم الثانوي المهني.

ج. معاهد المعلمين.

أ. ويهدف التعليم التقني التخصصي كمسار من مسارات التعليم المتوسط إلى الآتي:

- اكتساب المعرفة التخصصية للجميع والاهتمام بالجانبين النظري والعملي بطريقة متوازنة .

- الإعداد التخصصي لمزاولة مهنة منتجة مع توفير قدر أساسي من المهارات والمعارف والاتجاهات التي تتيح للطالب أن يواصل تعليمه في أية مرحلة من مراحل حياته العاملة.

1. تنويع المجالات العلمية والفنية بما يتفق وتنوع البيئات المحلية.
2. استثمار الطاقات والقدرات الفردية والعمل على تطويرها بشكل جيد في مختلف المجالات العلمية والعملية.

3. المساهمة في تلبية احتياجات المجتمع من القوى الفنية المدرسية في مختلف مجالات التقنية المختلفة المعاصرة.

وتتلخص مجالات التعليم التقني التخصصي في ستة مجالات رئيسة هي:-

1. مجال العلوم الأساسية.
2. مجال العلوم الهندسية والصناعية.
3. مجال العلوم الطبية.
4. مجال العلوم الاجتماعية واللغات.
5. مجال الفنون.
6. مجال العلوم الاقتصادية
7. وتشمل هذه المجالات على (22) أثنتين وعشرين ثانوية تخصصية وفق الشكل رقم (1):

1. ثانوية العلوم الأساسية.
2. ثانوية العلوم الطبية.
3. ثانوية الميكانيكا.
4. ثانوية الكهرباء.
5. ثانوية المعادن والتعدين.
6. ثانوية الصناعات الكيميائية.
7. ثانوية العلوم الزراعية.
8. ثانوية العلوم البيطرية.
9. ثانوية العلوم الإدارية.
10. ثانوية العلوم الاجتماعية.
11. ثانوية التربية البدنية.
12. ثانوية العلوم المالية والمصرفية.
13. ثانوية فنون الآثار.
14. ثانوية الفنون الجميلة.
15. ثانوية الموسيقى العربية.
16. ثانوية اللغات الأجنبية.
17. ثانوية الإعلام والمعلومات.
18. ثانوية علوم النفط.
19. ثانوية علوم البيئة.
20. ثانوية علوم الأرض.
21. ثانوية علوم الطيران.
22. ثانوية العلوم البحرية.

ومدة الدراسة بالمسار الثانوي التقني التخصصي أربع سنوات يمكن للطالب من خلالها أن يمارس حياته العملية والوظيفية والإنتاجية أو مواصلة دراسته لمرحلة التعليم الجامعي.

شكل رقم (1): يوضح علاقة التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي.(1)

[1] - المصدر: المخطط المعتمد للبنية التعليمية.

في اجتماع اللجنة الشعبية العامة للتعليم العادي الثاني لسنة 1984 إفرنجي المنعقد بمدينة درنة بتاريخ: 29 الربيع 1984 إفرنجي تم إقرار البدء في الشق المتوسط المتعلق بالتعليم التخصصي وفق الآتي:-

1. افتتاح ثانويتين للعلوم الطبية اعتبارا من بداية العام الدراسي 84 / 1985 إفرنجي أحدهما في بنغازي بالمعهد الصحي ، والثانية بطرابلس قرب مستشفى الخضراء .
2. افتتاح ثانوية العلوم الأساسية اعتبارا من العام نفسه وفق الإمكانيات المتاحة للبلديات .

وتسهيلاً للتطبيق في مجال التعليم المتوسط وخاصة تنفيذ الثانويات التخصصية فقد تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات رئيسية وهي:

المجموعة الأولى: وتضم ثانويات تقنية لا يتم فتح أكثر من واحدة لكل منها على مستوى الجماهيرية لأن الحاجة لا تدعو للتوسع فيها، وهي:-

فنون الآثار .

1. الفنون الجميلة .
2. الموسيقى العربية .
3. اللغات الأجنبية .
4. الإعلام والمعلومات .
5. علوم النفط .
6. علوم البيئة .
7. علوم الأرض .
8. الطيران .
9. علوم البحرية .

المجموعة الثانية: وتضم بعض الثانويات التي يجب ألا يتم التوسع في افتتاحها؛ نظراً لتوفر أعداد من حملة المؤهلات المماثلة وهي:

1 . علوم الزراعة .
2 . العلوم البيطرية.
3 . العلوم الإدارية.
4 . علوم الخدمة الاجتماعية.
5 . العلوم المالية والمصرفية.

المجموعة الثالثة: وتضم الثانويات التي تحتاج مواقع العمل والإنتاج إلى الكثير من خريجيها وهي:-

1 . العلوم الأساسية.
2 . العلـوم الطبية
3 . الميكانيكا.
4 . الكهرباء
5 . الإلكترونات.
6 . الصناعات الكيماوية.
7 . المعادن والتعدين.
8. العمارة والإنشاء.
9 . التربية البدنية.

ثم توالى افتتاح الثانويات التقنية وبشكل سريع وربما - في بعض الأحيان- دون أخذ بالإمكانيات اللازمة وصلاحية المبنى المدرسي والخطة الموضوعة وافتتحت الثانويات التالية:-

1.الهندسية.
2.الطبية.
3.الأساسية.
4.الإعلام والعلوم.
5.الموسيقى العربية.
6.العلوم الزراعية.
7.فنون الآثار.
8. العلوم البيطرية.
9 .العلوم الاجتماعية.
10.العمارة والإنشاء.
11.الميكانيكا.
12.الكهرباء والإلكترونات.

وضع تصور لمعاهد إعداد معلمين عُليا تهتم بإعداد معلمي مرحلة التعليم المتوسط وفق المناهج الجديدة وقد افتتحت فعلاً ، وتم التعاقد مع ذوي المؤهلات التي تتطلبها عملية تدريس بعض المواد وخاصة المهنية والفنية غير المتوفرة.

لاشك أن عملاً في ضخامة هذا العمل واجه بعض الصعوبات التي تحد من فعاليات التنفيذ، وخاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار أن هناك ضغطاً مستمراً من قبل المؤتمرات الشعبية الأساسية، ومساءلة بشأن التأخير في التنفيذ.

لكن الدراسات الخاصة بالبنية التعليمية ومتابعة وتقييم تنفيذها ظلت مستمرة لإيجاد السبل الكفيلة لتحقيق مستهدفاتها والعمل على إمكانية إحلال التعليم الثانوي التخصصي محل التعليم الثانوي العام مع مراعاة التقليل من كلفة التعليم دون التأثير على مستوى عائده سلباً،

وذلك بإعادة النظر في المخطط العام لبنية التعليم الثانوي التخصصي؛ حيث تم اقتراح إنشاء ثانويتين هما: ثانوية العلوم الأساسية، وثانوية العلوم الإنسانية بدلاً عن 24 ثانوية، والتي تم اعتمادها في مخطط تنفيذ البنية التعليمية عام 1981 والتي كانت تنفذ بالتوازي مع التعليم الثانوي التقليدي بقسميه الأدبي والعلمي؛ إلا أن هذا المقترح لم يوضع موضع التنفيذ. كما برز مقترح برنامج الثانوية الشاملة وقد تضمن البرنامج ثلاثة شعب هي:-

1. شعبة الرياضيات والفيزياء.
2. شعبة الكيمياء وعلوم الحياة.
3. شعبة العلوم الاجتماعية.

ومدة الدراسة بالثانوية الشاملة ثلاث سنوات، وتكون مخرجات كل شعبة مناظرة لتخصصات معينة بالتعليم الجامعي.

وقد قدمت اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي العديد من المذكرات التي توضح الصعوبات التي تواجه تنفيذ البنية التعليمية وضمنتها ما يجب أن يوفره المجتمع لتتمكن هذه الأمانة من القيام بأعبائها.

ومع ذلك كله لم تحظ مرحلة التعليم المتوسط بما يجب أن تحظى به من استقرار ووضوح، وأصبحت الحاجة ملحة إلى دراسة كل المقترحات والخروج منها برأي واضح يساعد على استقرار هذه المرحلة، وقد تم التوصل في شهر هانيبال1995 إلى تطبيق البنية التعليمية التي أقرتها المؤتمرات الشعبية الأساسية، وعلى أثر ذلك الاجتماع تضاعفت الجهود وتشكلت اللجان المتخصصة، وتتالت الدراسات الخاصة بإعادة النظر في كيفية تنفيذ البنية التعليمية بشكل يضمن النجاح، وتم الاتفاق على الإطار العام للثانويات التخصصية التي تضمنتها البنية التعليمية المطورة التي سيكون مجالاً للحديث عنه.

وقد شرعت اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي في إنشاء الثانويات التخصصية للبنية التعليمية والتي تضمنت (6) ثانويات - حسب الشكل رقم(1) - بدلاً من (24) ثانوية كانت معتمدة في المخطط السابق الذي اعتمد سنة 1981 م لأسباب فنية تتعلق بإمكانيات المجتمع المادية والعجز في الكفاءات والمهارات الفنية.

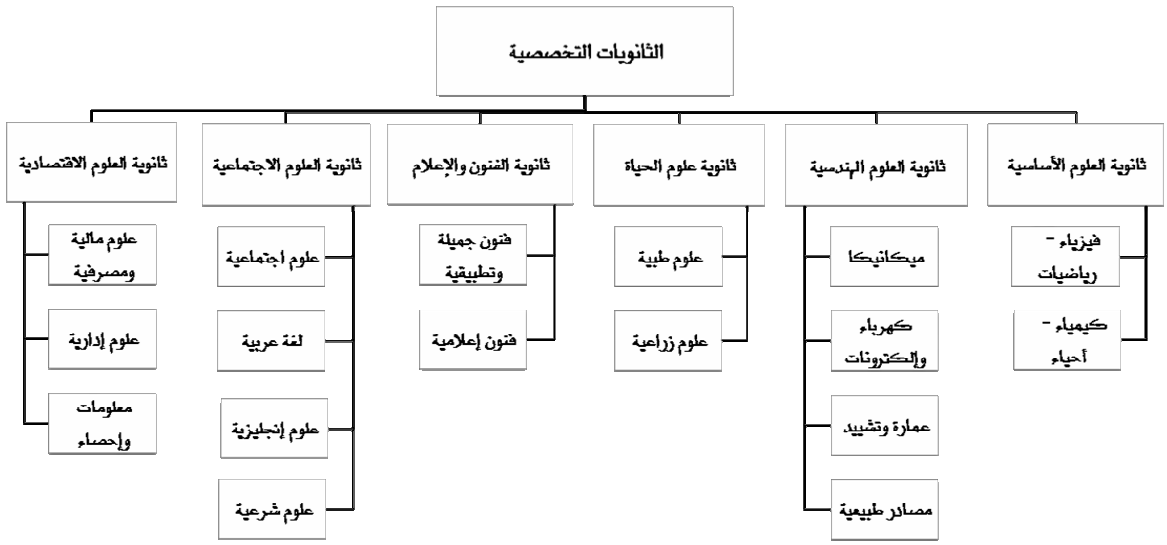
بعد أن اعتمد الإطار العام لكل من الثانويات التخصصية بإشراف اللجان الفنية تم الشروع في إعداد الخطط الدراسية، والأهداف العامة، والخاصة لكل ثانوية، وتم تشكيل لجان فنية لإعداد مفردات مناهج الثانويات التخصصية، ووضع الأهداف الخاصة بالمواد ومفردات المقررات الدراسية، وبعد أن أنهت اللجان أعمالها تقلصت اللجان إلى لجنة

مركزية لمتابعة تنفيذ البنية التعليمية، كما روعي أن التعديل الفني لا يؤثر سلباً على أهداف البنية التعليمية كسياسة عام للتعليم.

واشترط أن تكون مدة الدراسة بهذه الثانويات أربع سنوات بعد الحصول على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي. كما تقرر البدء بها اعتبارًا من العام الدراسي (95 / 96 م)، وقد روعي في إنشاء هذه الثانويات الجانب الاقتصادي والتخصصي والاستفادة من المعطيات السابقة التي واكبت تنفيذ البنية التعليمية وإعطاء فرصة للطالب بعد تخرجه من هذه الثانويات للالتحاق بسوق العمل أو مواصلة تعليمه الجامعي، والشكل رقم (2) يوضح مخرجات البنية التعليمية من القوى العاملة.

منذ أن تم إقرار الهيكلية للبنية التعليمية المطورة؛ بدأت الجهات المختصة بأمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي في الإعداد لتطبيقها آخذة في الاعتبار تحاشي السلبيات التي واكبت تنفيذ البنية التعليمية بهيكليتها السابقة والاستفادة من الكتب والمقررات والوسائل المنفذة لمختلف الثانويات التخصصية.

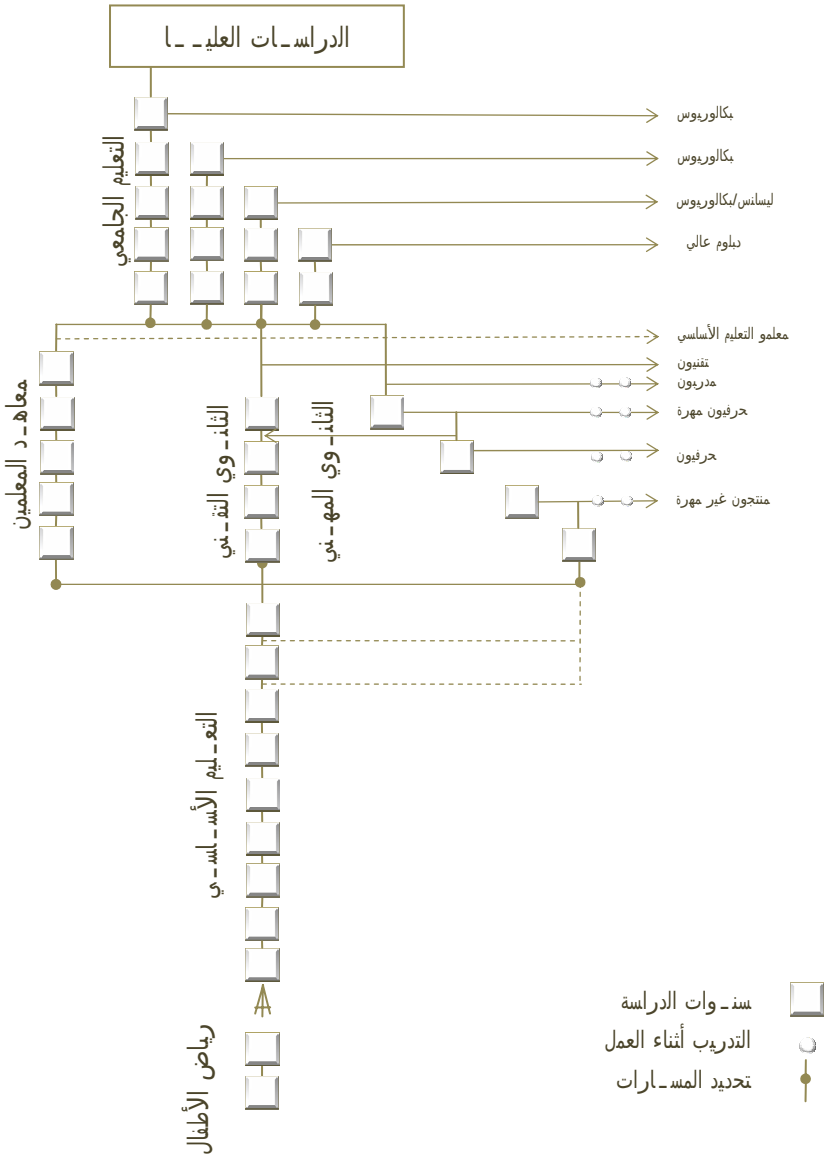
شكل رقم (1) : المخطط المعتمد للثانويات التخصصية عام 1995(1)



[1] - مصدر سابق .

شكل رقم (2)

مخرجات البنية التعليمية من القوى العاملة (1)



إن إعادة هيكلية البنية التعليمية قد حقق تطوراً نوعياً مهماً وخاصة في مجال إعداد المناهج في مجال العلوم الهندسية والطبية والزراعية.

[1] - مصدر سابق .

والأمر الآخر الذي خطط له عند إعادة هيكلة البنية التعليمية فهو تغيير هيكلة القوى العاملة في الجماهيرية العظمى من خلال توفير مخرجات جديدة عند تطبيق البنية التعليمية.

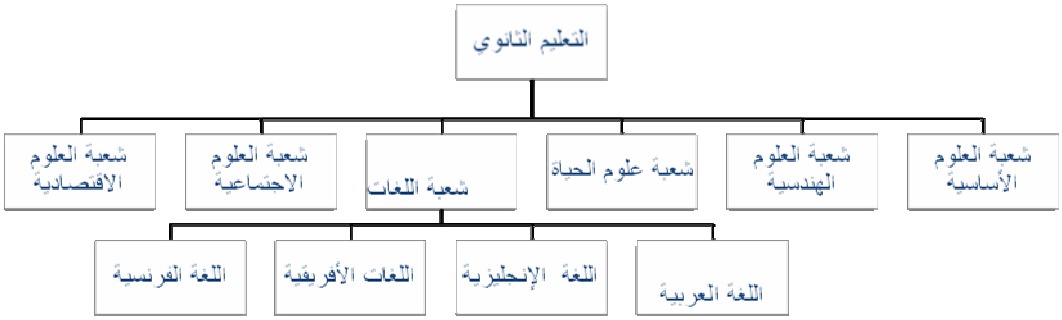
ورغم التطور النوعي والكمي الذي أدت إليه البنية التعليمية في الفترة 1995-2000 واستمرار تطبيقها إلى 2006؛ إلا أن التنفيذ الكلي بإلغاء الثانوية العامة حتَّم إعادة النظر فيها وفقاً لقرار اللجنة الشعبية العامة رقم (165) لسنة 2006؛ بحيث تكون ثانوية واحدة متضمنة لعدد(6) شعب فقط، وتشمل شعبة العلوم الأساسية، العلوم الهندسية، علوم الحياة، العلوم الاجتماعية، العلوم الاقتصادية، واللغات (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية)، وتكون مدة الدراسة بها (3) سنوات فقط.

2. مؤشرات إحصائية حول التنفيذ خلال العام الدراسي 2006-2007، وإشكاليات التنفيذ:-

مؤشرات إحصائية حول الطلاب خلال العام الدراسي 2006

- **مرحلة التعليم المتوسط (الثانويات التخصصية):-**

بلغ مجموع الطلاب بمرحلة التعليم المتوسط(الثانويات التخصصية – التعليم العام) 348,872 طالباً وطالبة؛ منهم 146,893 ذكور ويمثلون نسبة 42.1% من إجمالي طلاب هذه المرحلة. وعدد 201,979 إناث ويمثلن 57.9% من مجموع طلاب هذه المرحلة كما هو موضح بالجدول التالي.



وبلغ عدد الطلبة الدارسين بمرحلة التعليم المتوسط التشاركي (7,736)، طالباً وطالبة، موزعين على (112) مدرسة، ويقوم بتدريسهم عدد (1,223) معلماً، موزعين على إحدى عشرة شعبية.

وتشير الإحصائيات بأن الالتحاق بالتعليم المتوسط التشاركي لهذا العام مقابل العام الماضي (2006/2005) مسيحي، قد انخفض إلى (49%)، ونسبة الالتحاق بالتعليم المتوسط التشاركي لهذا العام مقابل التعليم المتوسط العام يساوي (2.3%)، وبلغ نصيب المعلم من التلاميذ (1:6).

جدول يوضح عدد الطلاب بالثانويات التخصصية بحسب الصف والشعبة والتخصص/ خلال العام الدراسي 2005-2006 مسيحي بالجماهيرية العظمى (1)

التخصص	الشعبة	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		المجموع الكلي	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العلوم الأساسية	أحياء كيمياء	4036	8711	3162	8118	2360	6852	2637	7533	13952	37163
	فيزياء رياضيات					781	2528	976	3421		
العلوم الاجتماعية	العلوم الاجتماعية	11649	20455	2889	5262	2894	6375	2134	5678	35904	74356
	العلوم الشرعية			457	6518	4494	6888	2796	6024		
	اللغة الإنجليزية			1153	4396	704	2914	683	2383		
	اللغة العربية			686	2977	489	1956	476	2530		
العلوم الاقتصادية	العلوم الإدارية	8879	4648	7577	4047	2275	973	2037	1055	27593	15436
	العلوم المالية					3674	2135	2847	2187		
	المعلومات والإحصاء					205	308	99	83		
علوم الحياة	العلوم الزراعية	6874	16184	7021	16551	814	952	920	1522	28885	67568
	العلوم الطبية					6635	16092	6621	16267		
العلوم الهندسية	العمارة والتشييد	11188	1787	10197	1714	2481	951	1961	648	40044	6890
	الكهرباء					3093	710	3034	611		
	الموارد الطبيعية					3480	273	3278	139		
	الميكانيكا					775	43	557	14		
الفنون والإعلام	الفنون الإعلامية	154	137	87	73	92	102	113	65	515	566
	الفنون الجميلة			52	67	13	42	4	80		
الإجمالي		42780	51922	33281	49723	35259	50094	31173	50240	348872	

[1] - إحصائية المركز الوطني لتخطيط التعليم 2006 .

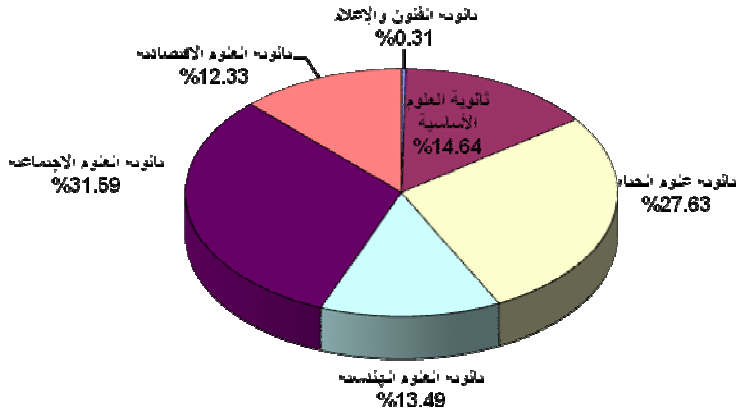
وتقود هذه الإشكاليات إلى التساؤل حول كفاءة مخرجات النظام التعليمي الليبي؛ نتيجة الانطباع المؤيد بالتقارير حول ضعف مستوى تحصيل التلاميذ والطلاب بجميع المراحل التعليمية وما واكبه من حالات سلبية أخرى مثل: الغش في الامتحانات، والتوسع في الدروس، ويمكن تلخيص الإشكاليات التي تواجه النظام التعليمي في ليبيا حالياً وخاصةً مرحلة التعليم الثانوي في الآتي :-

الاعتماد الكلي على القطاع العام أي الجهاز التنفيذي (الحكومة)، في تنفيذ البنية التعليمية رغم أن صنعها كسياسة عامة تعليمية قد تمت بالمشاركة الشعبية الواسعة عن طريق المؤتمرات الشعبية الأساسية أي التنفيذ أنيط بالجهاز التنفيذي ومؤسساته دون مشاركة الأفراد والتشاركيات والشركات الجماعية والشركات المساهمة مما عكس كل سلبيات أداء القطاع العام على هذه العملية التعليمية من حيث البيروقراطية والتباطؤ إلى ضعف المتابعة والرقابة ومشاكل في التمويل.

علاوة على التغييرات الهيكلية التي تعرض إليها الجهاز التنفيذي المناط به عمليات التنفيذ للسياسات العامة.

فالتغييرات الهيكلية التي صاحبتها سريعة وكثيرة وهي دون شك كانت لها آثار سلبية على التخطيط ومتابعة البرامج المنفذة لها، كما أنها أدت إلى تشتيت الإمكانيات وزيادة الإنفاق وخاصة في المجال الإداري ، كما أنها أدت إلى التذبذب في التنفيذ وإعادة النظر في السياسات والإكثار من تشكيل اللجان وإصدار المزيد من التوصيات والاقتراحات دون أن ترى البنية التعليمية مخطط تنفيذي واضح يمكن بتنفيذه تحقق السياسة التعليمية ومستهدفاتها.

يعتمد نظام الثانويات التخصصية في أساسه على التخصص المبكر، وعلى الرغم من أن اختيار التخصص هو حق الطالب ووفق رغبته، إلا أن هناك تساؤلاً يطرح حول هذه القضية والمتعلق بمدى قدرة التلميذ على اختيار تخصص ما في هذه المرحلة العمرية، فهل يتم هذا الاختيار وفق رغبته الحقيقية، ويتناسب مع قدراته وإمكانياته وميوله، أم هو رغبة ولي الأمر أو لمجاراة الأقران، أو لعدم توفر الاختيارات أمامه؟، لقد انعكست هذه الإشكالية في توزيع الثانويات والشعب، وفي نسبة الطلاب المسجلين بهذه الثانويات والشعب ، ويتوزع طلاب الثانويات التخصصية كالآتي:



شكل يوضح توزيع الطلاب على الثانويات التخصصية(1)

من خلال تحليل الإحصائيات يمكن أن نؤشر إلى أن عدد الطلاب الذين يدرسون في ثانويات العلوم الاجتماعية (110260 طالباً وطالبة) بنسبة 31.6% من مجموع طلاب الثانويات التخصصية يليها على التوالي ثانوية علوم الحياة 27.6% ثانوية العلوم الأساسية 14.6%، ثانوية العلوم الهندسية 13.5 %، ثانوية العلوم الاقتصادية 12.33%، وثانوية الفنون والإعلام 0.31%.

إن هذه النسب تشير إلى أن اختيار الطلاب للتخصصات لم يتم على أسس صحيحة، حيث إن الاختيار تم حسب الرغبة دون مراعات المقدرة العلمية، وعدم التقيد بالقرارات الصادرة بشأن تنسيب الطلاب للثانويات التخصصية، وبالتالي فإن نسبة 60% من مجموع طلاب التعليم التخصصي ينحصر في ثانويتين اثنتين فقط (علوم الحياة والعلوم الاجتماعية)، وهذا العدد سيكون له مؤشرات سلبية عند التحاق

[1] - تقرير إحصائي الصادر عن المركز الوطني لتخطيط التعليم العام الدراسي 2005، 2006.

هؤلاء الطلاب بالكليات الجامعية بعد حصولهم على شهادة إتمام مرحلة التعليم المتوسط.

توضح البيانات الخاصة بتوزيع الطلاب على شعب الثانويات التخصصية أن هناك تفاوتاً كبيراً في إقبال الطلاب على تخصصات دون غيرها فمثلاً:-

بينت الإحصاءات أن عدد طلاب ثانوية علوم الحياة بلغ (96,453) طالباً وطالبة ويمثلون نسبة 27.6% من إجمالي طلاب الثانويات التخصصية موزعين على النحو التالي:-

السنة الأولى والثانية عام 46,630 طالباً وطالبة.

شعبة العلوم الطبية 45,615 طالباً وطالبة.

شعبة العلوم الزراعية 4,208 طالباً وطالبة.

وهذه الأرقام تشير إلى نسبة الطلاب الدارسين بشعبة العلوم الطبية وصلت إلى 91.6% في حين أن نسبة الطلاب الدارسين بشعبة العلوم الزراعية لم تتجاوز 8.4%، وهذا في الواقع سيكون له تأثير على التحاق هؤلاء الطلاب بالكليات الطبية خلال السنوات القادمة، لأن معدل الالتحاق سيكون عالياً جدًا.

وكذلك ينطبق هذا على كليات العلوم الإنسانية خاصة الآداب والقانون، والتي قد يكون لديها القدرات من الناحية النظرية على استيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب بسبب عدم الحاجة إلى تجهيزات مكلفة، ولكن السؤال المطروح ما هو مصير الأعداد الكبيرة من الخريجين في هذه التخصصات في ظل ندرة فرص العمل؟.

فمثلاً هناك 381 ثانوية علوم أساسية تضم شعبة أحياء – كيمياء، بينما يبلغ عدد الثانويات التي تضم شعبة الفيزياء – رياضيات 97 فقط، وهناك 335 ثانوية علوم حياة تضم شعبة العلوم الطبية بينما يبلغ عدد الثانويات التي تضم شعبة العلوم الزراعية 26 فقط بالجماهيرية على الرغم من أن بعض الشعبيات تشتهر بكونها مناطق زراعية وتحتاج إلى هذا النوع من التخصص.

ويظهر هذا التباين كذلك في ثانوية العلوم الأساسية حيث يشكل طلبة شعبة الأحياء والكيمياء ما نسبته82.73% من مجموع الطلاب بهذه الثانويات، فيما يشكل طلبة شعبة الفيزياء والرياضيات ما نسبته 17.27% فقط من مجموع طلبة ثانوية العلوم الأساسية الذين يشكلون ما نسبته 13.49 % من مجموع طلبة الثانويات التخصصية ويشكل طلبة شعبة العلوم الاجتماعية ما نسبته 52.45 % من مجموع طلبة ثانوية العلوم الاجتماعية فيما يشكل طلبة العلوم الشرعية ما نسبته 30.80 % من عدد الطلاب وطالبات شعبتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية معاً ما نسبته 16.75 % فقط من طلاب هذه الثانوية.

1. لعل أهم ما ميز عملية تطوير المناهج الدراسية بمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط اعتماد هذه العملية على جهود وعناصر وطنية، حيث قامت لجان بوضع أهداف ومقررات المناهج وتولت أخرى عملية تأليف الكتب المنفذة لهذه المناهج، وعلى الرغم من الجهود التي بذلت لتطوير هذه المناهج إلا أن عملية تطوير ومراجعة المناهج شابها بعض القصور مثل:-

- **ضعف الترابط بين المناهج الدراسية – أفقياً وعمودياً.**
- **قلة الإمكانيات التي يتطلبها تنفيذ المناهج الدراسية من تجهيزات ومعامل ووسائل تعليمية.**
- **قلة اهتمام المناهج بالنواحي التطبيقية والوظيفية لمفرداتها.**
- **التركيز على الكتاب المدرسي كمصدر أساسي، وإن لم يكن الوحيد للمعرفة.**
- **قلة الاهتمام بالمشاكل التي يواجهها المجتمع، وفي ربط المناهج الدراسية بسوق العمل، وفي تحقيق الحاجات المستقبلية.**
- **ارتكاز تقويم المناهج على تقويم الكتاب المدرسي من نواحي معينة فقط.**
- **ظهور تباين بين المناهج ومستوى النمو العقلي للتلاميذ (لقدرات التلاميذ).**
- **احتياج المناهج الدراسية وتعديلها إلى فترة تجربة وفق ما تبينه الدراسات التقويمية الميدانية.**
- **قصر عمليات مراجعة المناهج على آراء شخصية من قبل معلمين أو موجهين أو خبراء وليس على أساس البحث التربوي في مجال تقويم المناهج الدراسية.**
- **غموض أهداف المنهج الدراسي بالنسبة للمعلم والمشرف التربوي وإدارات الامتحانات.**
- **التركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب الوجدانية والمهارية.**

- **إهمال تنمية وتطوير شخصية التلميذ واحتياجاته وكذلك حاجات المجتمع وطبيعة العصر الذي يعيشه الطالب.**
- **المناهج غير مرتبطة بوعائها الزمني.**
- **التكرار في مقررات المناهج الدراسية خلال السنوات والمراحل الدراسية.**
- **اقتصار تقويم الطلاب على الاختبارات التحصيلية (الامتحانات)، في الجانب المعرفي.**
- **الاستفادة من البيانات المتعلقة بمستوى تحصيل التلاميذ غير كاملة.**
- **اعتماد المعلمين على الأساليب اللفظية في تدريسهم.**
- **المتطلبات العملية للمناهج الدراسية غير منفذة على الوجه المطلوب.**
- **التأخير في إعداد بعض الكتب أو التأخير في توفيرها بالمدارس.**
- **توفير أدلة المعلمين لعدد قليل من المناهج الدراسية.**

4. إن التطور الذي حدث في البنية التعليمية في الجماهيرية يحتاج إلى تطور في برامج إعداد وتدريب المعلمين بالمؤسسات التعليمية؛ إذ إن استحداث الثانويات التخصصية كبديل عن نظام الثانوية العامة، وضع قضية إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم في قمة الأولويات من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي وتحسين مخرجاته. فالثانويات التخصصية خلقت ظروفاً وتحديات جديدة على النظام التعليمي في ليبيا لم تكن معروفة من قبل والتي واجهت عدم ارتياح من قبل تربويين وأفراد في المجتمع. ولعل أهم هذه التحديات هي الاختيار المبكر للتخصص بعد مرحلة التعليم الأساسي والقدرة على مساعدة التلميذ في هذه المرحلة على اختيار التخصص المناسب لقدراته وإمكانياته من ناحية وبما يتمشى مع الأهداف التنموية للمجتمع من ناحية أخرى .

إن هذا يتطلب أن يكون المعلم مدركاً لهذا الدور الجديد ومعداً إعداداً على مستوى عالٍ من الكفاءة للقيام بهذا الدور من خلال تطوير قدرته على اكتشاف إمكانيات واهتمامات وقدرات تلاميذه وتنميتها وتوجيهها .

إن تطوير كفاءة الأطر التدريسية في المنظومة التعليمية يشكل إحدى الضمانات الأساسية لقيام المؤسسة التعليمية بدورها الفاعل في تنمية الفرد والمجتمع . كما أن تحسين الجوانب النوعية للتعليم تقترن بوجود معلمين مؤهلين وأكفاء قادرين على مساعدة طلابهم على اكتساب المعارف والمدارك والمهارات والاتجاهات المرغوبة.

وتشير التقارير إلى أن إشكالية مستوى تأهيل المعلمين يعد من أهم العوامل ذات المدخلات والتبعات على العملية التعليمية ومردودها في ليبيا والمؤدية إلى زيادة نسبة الفاقد في التعليم (الرسوب والتسرب) وإلى انخفاض مستوى التحصيل التعليمي بين التلاميذ.

ومن الإشكاليات التي واكبت عملية إعداد المعلمين:-

- **نوعية الطلاب الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلمين.**
- **غموض إستراتيجية إعداد المعلمين.**
- **نظرة المجتمع إلى مهنة التعليم وانعكاساتها على الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلم.**
- **تفاوت مستويات مؤسسات إعداد المعلم.**
- **قصور برامج الإعداد لاكتساب الطالب للكفايات التدريسية وفي تكون اتجاهات إيجابية نحو المهنة لدى الطلاب.**
- **نقص الإمكانيات البشرية والمادية بمؤسسات إعداد المعلم.**

ويرتبط بإعداد المعلم عمليات التدريب والتأهيل قبل وأثناء الخدمة، ويواجه النظام التعليمي الليبي صعوبات في إعداد وتنفيذ برامج متجددة لتدريب وتأهيل المعلمين على الرغم من التطورات والتغيرات التي حدثت في بنية النظام وأهدافه ومناهجه.

وقد واجهت برامج تدريب وتأهيل المعلمين خلال المرحلة الماضية الإشكاليات التالية :-

- لم تتوفر البرامج المدروسة للربط بين الإعداد والتدريب.
- تعثر الأجهزة المكلفة بعملية التدريب.
- التركيز على الجانب النظري في عمليات التدريب والتأهيل.
- عزوف المعلمين عن الانخراط في الدورات التدريبية والتأهيلية الناتج عن ضعف التخطيط لهذه الدورات من حيث التوقيت والمكان والبرامج والإمكانيات.
- قلة الاهتمام بعنصر التقويم في هذه الدورات.
- ولعله من الضروري الإشارة إلى أن التوسع في تعيين خريجي الجامعات والمعاهد العليا كمعلمين بمؤسسات التعليم المتوسط وذلك لتغطية العجز في

هذه المؤسسات قبل التحاقهم بدورات تدريبية أو تأهيلية زاد من حدة المشكلة، وهذا لا يتعلق بقدرتهم على التدريس فقط ولكن أيضاً باتجاهاتهم نحو هذه المهنة والتزامهم بأخلاقياتها . كما يظهر قصور نقابات المعلمين في القيام بدورها في تمهين التعليم وفي الالتزام بمعايير الانتساب لهذه المهن وعملها على تطويرها.

يتطلب نجاح العملية التعليمية توفر إمكانيات متعددة . وتأتي مناسبة المبنى الدراسي لهذه العملية من حيث توفر الشروط الصحية من إضاءة وتهوية وتصميم وتوفير الخدمات الصحية على رأس هذه المتطلبات والإمكانيات، كما يتطلب المبنى المدرسي توفر ما تحتاجه من مواد وأجهزة وأدوات ووسائل تعليمية.

وربما لا يولي البعض اهتماماً بتوفير الشروط الصحية بهذه المؤسسات، إلا أنها من الناحية التربوية تمثل أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ، وتعاني كثير من المؤسسات التعليمية من نقص حاد في هذه المتطلبات والإمكانيات. ومع التطبيق الشامل لنظام الثانويات التخصصية ظهرت الحاجة إلى الإمكانيات بشكل أكثر حدة ،فالكثير من المباني المدرسية تحتاج إلى تحوير بما يتلائم والتخصصات. ولا شك أن هذا يتطلب توفير مخصصات مالية كبيرة ربما لا تتوفر في زمن قصير.

5. يتأثر عمل المعلم بشكل كبير بمدى توفر إدارة واعية وفاعلة في المؤسسة التعليمية، فإدراك الإدارة لضرورة تكامل دورها مع أدوار المعلم وقدرتها على توفير البيئة المدرسية الغنية وتوفير الإمكانيات التي تتطلبها العملية التعليمية تعتبر من العوامل الهامة التي تساعد المعلم على القيام بدوره بشكل إيجابي في العملية التعليمية، وتعاني الكثير من المؤسسات التعليمية من غياب الإدارة المدرسية الفاعلة والمدركة لمهامها وأدوارها في العملية التعليمية . فالإدارة المدرسية كمجال تربوي له أسسه ومتطلباته وأهدافه وخططه وبرامجه.

إن القصور في النظرة العلمية التعليمية لمفهوم الإدارة والنقص في برامج التأهيل والتدريب في هذا المجال خلق انطباعاً عاماً بأن الإدارة المدرسية تعتمد على الخبرة في التدريس أو العمل الإداري فقط ولا يتطلب بالتالي أي نوع من التأهيل أو التدريب أو الدراسة. ومع تطبيق نظام الثانويات التخصصية،

أصبحت الحاجة إلى إدارة مدرسية متخصصة أكثر إلحاحًا، لأن لكل نوع من هذه الثانويات طبيعتها واحتياجاتها ومتطلباتها الخاصة والتي تتطلب بدورها إدارة واعية ومدركة لهذه الخصوصية وقادرة على التعامل معها و تحقيق أهدافها. أن هذا الأمر يتطلب منا التعرف على متطلبات ومسؤوليات القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية من أجل اختيار العناصر الكفؤة والمؤهلة والقادرة على مقابلة هذه المتطلبات وتحمل المسؤوليات.

إن تحسين التعليم يتطلب الاهتمام بالجانب الكيفي فيه والمتمثل في كفاية مخرجاته بما يمكنها من المساهمة الإيجابية في تطوير المجتمع وتقدمه والمنافسة في سوق العمل، إن تحسين مخرجات النظام التربوي يتطلب إعطاء الاهتمام الكيفي لكل من مدخلاتها وعملياتها، أي الاهتمام بمدخلات النظام التعليمي من تلاميذ ومعلمين ومناهج ووسائل وإمكانيات مادية وبشرية، وكذلك الاهتمام بعمليات التعليم والتعلم التي تحدث داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها والعمل على خلق بيئة صفية ومدرسية غنية فكرياً وثقافياً.

على ضوء تقييم مرحلة التعليم الثانوي وتحديد مواطن الضعف والقصور في كل مكوناتها، فأنه يمكن تحديد أهداف مرحلية لتجاوز السلبيات ووضع أسس سليمة لتطوير مرحلة التعليم الثانوي والارتقاء بها.

- تطوير مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها تشكل قاعدة لتطوير مرحلة التعليم الثانوي، من حيث المقررات والمناهج والخطة الدراسية، ونوعية المعلم وآلية التقويم والقياس؛ بحيث تسمى وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين، الأولى وهي المرحلة الابتدائية، ومدتها ست سنوات، وتجرى في نهايتها امتحان على مستوى الشعبية؛ امتحان إقليمي، وامتحان وطني عام على مستوى المرحلة الإعدادية التي مدة الدراسة بها ثلاث سنوات مع أهمية وجود سجل مجمع يمكن من خلاله تتبع إمكانيات التلاميذ وقدراتهم العقلية، واستعداداتهم واكتشاف ميولهم حتى يمكن مساعدة التلاميذ للتوجه للدراسة بمرحلة التعليم الثانوي وفقاً لاستعداداتهم العلمية.
- بناء إطار تعليمي عام يستوعب كافة مسارات التعليم بمرحلة التعليم الثانوي، سواء كان مساراً ثانوياً تخصصياً أو تقنياً أو مهنياً، حتى يتصف النظام التعليمي بالمرونة والفاعلية والوظيفية والمعاصرة، وأن تكون له القدرة على تطوير وتجديد نفسه وباستمرار لمواكبة التغيرات العلمية والتقنية، ونوعية القوى

العاملة، وأن تكون به متنفسات لمن لا يوفق في المسار الذي انتظم فيه، بغض النظر عن أدوات التنفيذ، إن كان قطاعاً واحداً أو مجموعة من القطاعات (التعليم التخصصي، التعليم التقني، التعليم المهني).

- تطوير المقررات الدراسية بما يتناسب وسوق العمل، واستحداث مقررات دراسية جديدة، تتمشى مع التطورات العلمية الحديثة، والابتعاد عن أسلوب التلقين، مع أهمية استقرار المناهج والمقررات دون تغيرات سريعة لأن التغيرات الكثيرة والسريعة تؤثر سلباً في العملية التعليمية ومستوى المخرجات، على أن يكون تطوير المناهج العلمية بما يستوعب التغيرات السريعة في العالم ويواكب ثورة المعلومات والتقنية وتحديات العولمة.
- إعداد المعلمين إعداداً جيداً من حيث التأهيل التربوي، وتجويد التحصيل العلمي، بما يضمن استيعاب كافة التطورات العلمية كلٌ في تخصصه، وتنمية المعلمين في أي مستجدات تتعلق بطريقة التعليم وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتنمية مساراتهم بشكل عام.
- تطوير الوسائل التعليمية وإدخال التقنيات التربوية الجديدة، وخاصةً فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم، والوسائل المعينة، والمعامل والورش الحديثة.
- إدخال وتطوير كافة أساليب التعليم والتعلم وتعود أنماط التعليم من التعليم التشاركي والتعليم المنزلي والخاص، والتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم من خلال العمل، والتعليم بالمصاحبة.
- تطوير وسائل التقويم والقياس، حتى يتخلص النظام التعليمي من العديد من التشوهات، وإدخال نظام الامتحانات الإلكترونية في الشهادات الوطنية، حتى تكون نتائجه تتمتع بالشفافية والدقة، ومحل رضا من الجميع.
- تحديد الملاكات التدريسية حتى يمكن تجاوز عمليات التشغيل المنقوص، وخلق نظام تعليمي محفز للمعلمين، وتحديد كثافة للفصل الدراسي تسمح بإعطاء الدروس، وإجراء التجارب بشكل حيوي، وإعداد توصيف لمهام الإدارة المدرسية، وعلاقتها بالإدارة التعليمية، والإدارة التربوية، على أن تكون المدرسة مؤسسة إدارة ذات ذمة مالية مستقلة تمارس أدوارها ووظائفها بفاعلية.

مقترحات بمشروعات وبرامج التطوير بمرحلة التعليم الثانوي:-

- **البرنامج الأول:**
  - تطوير مناهج ومقررات العلوم والرياضيات بمرحلتي التعليم الأساسي.
  - إدخال تدريس مادة اللغة الانجليزية وتوفير المعلم المتخصص والتجهيزات اللازمة.
  - التركيز على نوعية المعلم وعدم تمكين غير المؤهلين علمياً وتربوياً من التدريس، وتدريبه أثناء الخدمة.
  - تحديد كثافة معيارية للفصل الدراسي لا تتجاوز (25) طالباً، وأن لا تقل نسبة معلم لكل تلميذ عن (20:1)، وأن لا تقل معدلات الأداء الأسبوعية عن (16) حصة أسبوعياً.
  - إجراء امتحان وطني على مستوى الشهادة الإعدادية والتقيد بنتائجه باعتبارها مؤشرات معايير الدراسة بالتعليم الثانوي.

- **البرنامج الثاني:**

تطوير المقررات الدراسية حسب ما هو محدد بالهدف المرحلي الثالث على النحو التالي:-

1. إجراء تقييم موضوعي من خلال لجان فنية لما هو قائم.
2. الاستعانة بخبرات عالمية لإجراء التقييم واستخلاص نتائج يمكن أن تؤسس قاعدة للتطوير.
3. مراعاة الترابط والتكامل بين مناهج التعليم الأساسي والمتوسط (الثانوي).

4. إعداد دراسات تخطيطية، لمعرفة احتياجات المجتمع حتى تلبى من قبل التعليم، وبمعرفة مستوى المخرجات يمكن معالجة نقاط ضعفها حتى تكون وفقاً لمتطلبات احتياجات السوق.
5. رفع مستوى الأداء بزيادة أيام الدراسة بحيث لا تقل عن (190) يوماً دراسياً، بتنفيذ برنامج اليوم الدراسي الكامل.

- **البرنامج الثالث:**

إعداد المعلم وتدريبه، ويشمل البرنامج الآتي :-

- إعداد المعلم من خلال مؤسسات علمية مؤهلة علمياً وتربوياً.
- تدريب المعلم أثناء الخدمة وتزويده بالتطورات العلمية ومستجدات طرق التدريس، والتقنيات المستخدمة.
- تنفيذ معايير عالمية خاصة بتمهين التعليم.

- **البرنامج الرابع:**

الوسائل التعليم والتقنيات التربوية وتشمل الآتي:

- معامل حديثة لتدريس اللغة الإنجليزية والعلوم.
- استخدام الحواسيب كوسائل تعليمية بإدخال تكنولوجيا التعلم عبر خطة مدروسة بكل مكوناتها.
- تطوير الفصل الدراسي، بما يستجيب لهذه التطورات، وكذلك المباني التعليمية.

- **البرنامج الخامس:**

التنفيذ العلمي لاستخدامات أساليب التعليم الحديثة، التعليم التشاركي، التعليم الخاص والمنزلي، التعليم المفتوح، التعليم عن بعد، ..إلخ، من حيث إيجاد التشريعات القانونية، واختيار أدوات التنفيذ الجيدة، وعدم الاعتماد على عناصر لم تتبلور هذه المفاهيم لديها في التنفيذ، لأن أي خلل في التنفيذ سيلحق بها تشوهات يصعب معالجتها.

- **البرنامج السادس:**

تطوير وسائل التقويم والقياس وأدواتها، حتى يمكن قياس مستوى أداء المؤسسات التعليمية، وفقاً لمخرجاتها من ناحية، والاعتماد على هذه النتائج لمواصلة التلاميذ والطلاب لدراستهم اللاحقة، وليس هناك من خيار لتجاوز السلبيات الحاصلة إلا بتنفيذ برنامج الامتحانات الإلكترونية، في الشهادات العامة الوطنية.

- **البرنامج السابع:**

الملاكات الإدارية والتدريسية، ويشمل:-

- وفقاً للكثافة المدرسية يتم تحديد الملاكات الإدارية والخدمية والفنية، وفقاً للمعايير العالمية.
- تحديد كثافة الفصل الدراسي وفقاً للمعايير العالمية والوطنية، بحيث لا تتجاوز (25) طالباً.
- تحديد معدلات الأداء الأسبوعية للمعلم، بحيث لا تقل عن (16) ساعة أسبوعية ولا تتجاوز (24) ساعة أسبوعية.
- تحديد وظائف الإدارة المدرسة وأدوارها بما لا يُحدث خللاً أو ضبابية في الواجبات المناطة بها.
- إعطاء المرونة اللازمة للإدارة المدرسية بما يمكّنها من تنفيذ واجباتها، على أن تكون المدرسة وحدة إدارية ذات ذمة مالية مستقلة.

المراجع :

1. اللجنة الشعبية العامة للتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، مؤشرات إحصائية حول التعليم للعام الدراسي 2005- 2006 د.م.د.ت.
2. المخطط العام للبنية التعليمية، أمانة التعليم، 1982.
3. المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، تحليل النشاط التعليمي والتدريبي، مقترحات لتقويمه، 2003.
4. المركز الوطني لتخطيط التعليم، تقرير عن التعليم المهني في الجماهيرية،2003.
5. المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية، تقرير عن تطور التعليم الأساسي 1995.
6. أمانة التعليم، تقرير حول الخطوات التنفيذية التي تمت في مجال البنية التعليمية الجديدة، ميزانية 1984.
7. أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم، تقرير حول البنية التعليمية لسنة 1996.
8. تقرير المفتش العام لقطاع التعليم، 1371و.ر.
9. د. عبد النبي محمد أبو غنية، تقييم واقع قطاع التعليم والتدريب المهني، خلال الفترة 2000-2005م، ومقترحات لتطويره د.م.د.ت.
10. ليبيا، التقرير الوطني للتنمية البشرية، 2002.
11. ليبيا، تقرير التنمية البشرية، 1999.
12. مجلس التخطيط بشعبية طرابلس، دراسة إحصائية تحليلية حول السكان، التعليم والقوى العاملة، طرابلس، 2003.
13. ملف التعليم، مقترحات المنظومة التعليمية، لجنة مكلفة من قبل أمانة اللجنة الشعبية العامة لصياغة برامج عمل لتطوير المنظومة التعليمية، 2005.
14. منسق خبراء التعليم، ورقة حول مرتكزات تطوير النظام التعليمي، صادر عن رابطة خبراء شعبية طرابلس، د.م.د.ت.

رؤية طلاب جامعة الفاتح للمستقبل المهني بعد التخرج

الدكتور عوض سليم خليفة
كلية الآداب جامعة الفاتح

مقدمة :

يتناول البحث العلاقة بين التخصص العلمي الحالي لطلاب الجامعة وبين نوعية المهن والقطاعات التي يرغبون العمل فيها بعد تخرجهم .

وموضوع البحث يتعلق بمخرجات التعليم الجامعي، ودوره في المجتمع، ومن أهدافه التعرف على المزايا وأشكال الاستفادة العلمية و التعرف على دور الجامعة، وعلاقة هذا الدور بمتطلبات تنمية الموارد البشرية في إطار احتياجات سوق العمل .

ويكتسب هذا البحث أهميته أيضاً في كونه قد يفيد صانعي القرار وواضعي السياسات الاجتماعية والتنموية بوجه عام، وسياسات التنمية البشرية، بما في ذلك سياسات التعليم الجامعي بوجه خاص .

أهداف البحث :

وبناء على ذلك فان البحث يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية :

1 – معرفة دوافع التخصص العلمي الحالي لطلاب الجامعة .

2 – معرفة نوعية المهن والقطاعات التي يرغب طلاب الجامعة العمل بها بعد تخرجهم .

3 – معرفة دور الجامعة في تحديد موقف الطالب الجامعي من سوق العمل في المستقبل من وجهة نظر الطالب .

حدود البحث :

يعتمد هذا البحث على دراسة أجريت على عينة من طلاب جامعة الفاتح خلال العام الجامعي 2003 / 2004 إفرنجي، وكانت وحدة الاهتمام هو الطالب الذي يدرس بالسنة النهائية أو الفصل الدراسي الأخير حسب النظام الدراسي .

ويمكن تعميم نتائج البحث التي يتم التوصل إليها على بقية الجامعات الليبية أو أغلبها، من خلال الانتقال بالتحليل من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل وذلك لوجود قواسم مشتركة بينها، ولكونها في مجتمع واحد وبيئة مشتركة وتستخدم مفاهيم ومقررات دراسية متقاربة .

الدراسات السابقة :

نستعرض فيما بعد البحوث والدراسات التي أجريت في ليبيا، وبعض المجتمعات العربية التي تناولت موضوع البحث لإلقاء مزيد من الضوء على الظاهرة:

1 - البحث الاستطلاعي عن مشكلات الطلاب بكليات الجامعة الليبية ببنغازي الذي قام بإعداده كل من الأساتذة : الدكتور السيد محمد بدوى، الدكتور سعد جلال والدكتور مصطفى عمر التير، حيث أجري الاستطلاع على عينة كان عدد أفرادها 127 طالباً من كليات الحقوق والآداب والاقتصاد خلال شهري نوفمبر وديسمبر 1971 م، وتناول الاستطلاع عددا من الأسئلة حول مشكلات الطلاب وكان من بينها ما يتعلق بمجال المستقبل المهني، وصنفت إلى : الإعداد والتأهيل – التوظيف – التكيف في العمل والترقي – المستقبل، ومن حيث النتائج احتلت مشكلات التوظيف المرتبة الأولى في تواترها، إذ بلغ عدد التكرار فيها (79) من المجموع الكلي لتكرار المشكلات في هذا المجال البالغ عددها 172، أي بنسبة 45.9 % إذ عبر

الطلبة عن خوفهم من عدم تناسب المهنة مع التعليم، وعدم ضمان الحصول على أجر كاف، والخوف من التعيين بعيدا عن الأسرة، وعدم تقدير الخريجين من ذوي المؤهلات العالية

ومن نتائج هذه الدراسة أشار عدد كبير من أفراد العينة إلى تخلف التعليم الجامعي، وعقم المناهج واعتماد الدراسة على الحفظ وقلة المراجع . وقد أشار إلى هذه المشكلات حوالي ثلث أفراد العينة، كما أن هذه المشكلات ألقت الضو على ما نعاني منه في مجتمعنا العربي من انقطاع الصلة بين الجامعة والمجتمع وضعف الخبرة العملية التي يكتسبها طالب الجامعة مما لا يؤهله تأهيلاً مناسبا للعمل في القطاعات المختلفة بعد التخرج .[1]

2 - أما دراسة علي عبد الرازق إبراهيم (1993)، وهى بعنوان التعليم الجامعي وظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات " واستهدفت الدراسة إلقاء الضوء على أبعاد ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات على ضوء بعض المتغيرات مثل : الطلب الاجتماعي على التعليم، الاتجاهات السائدة، وإعداد الطالب نظريا ومهنيا وتطبيقيا، وكذلك إلقاء الضوء على أبعاد ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات وانعكاساتها على اتجاهاتهم وطموحاتهم وتطلعاتهم . وقد اختيرت عينة الدراسة من خمس كليات بجامعة المنيا بجمهورية مصر العربية، وبلغ حجم العينة (140) خريجا وخريجة بنسبة (83.6 % و (16.4 %) على التوالي :

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أ- أن أسس اختيار الكلية ليست واضحة، كما أن الاعتبارات التي تتم على ضوئها المفاضلة بين الكليات والتخصصات ليست موضوعية، فقد اتضح أن رأى الأسرة،

[1] مجلة المجتمع الجديد (1972) الحلقة الدراسية للملامح الجديدة لرعاية الشباب ، العدد السادس ، ص 9

وعامل الصدفة هما أهم هذه الاعتبارات، كذلك اتضح أن معظم المبحوثين لم يتمكنوا من تحقيق رغباتهم الخاصة سواء بالنسبة للالتحاق بالكلية التي كانوا يرغبون فيها أو اختيار التخصصات المفضلة لديهم .

ب- أن هناك علاقة وثيقة رسمت في عقول معظم الناس بين المؤهل الجامعي وبين الحق في الحصول على عمل ثابت في الحكومة والدليل على ذلك أن حصول الخريجين على عمل في الحكومة كان هو أهم العوامل الأساسية وراء إقبال الناس الملحوظ على التعليم الجامعي حتى مع وعيهم وإدراكهم لانخفاض العائد المادي من هذا النوع من التعليم .

ج- إن تدني المستوى العلمي والمهني لخريجي الجامعات أصبح من الأمور الأقرب للحقائق، ويرجع الباحث أن العامل الأساسي وراء تدنى مستوى الخريجين هو أن الطلاب أثناء الدراسة بالجامعة لا يعنيهم الاستفادة العلمية بقدر ما يعنيهم النجاح والحصول على المؤهل الجامعي، كما يرجع تدني مستوى الجامعيين إلى ضعف الناحية العملية والتطبيقية من حيث المهارات والخبرات العملية النواحي كمتطلبات أساسية للحصول على عمل .

وتجدر الإشارة إلى أن نسبة 80% من أفراد العينة قرروا ذلك، أما عن أهم المتغيرات التفسيرية للعلاقة بين التعليم الجامعي وظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات، فقد خلصت الدراسة إلى أن تحقيق أو عدم تحقيق رغبة الطالب في الكلية والتخصص الذي كان يتطلع للالتحاق به من المتغيرات التفسيرية المهمة في هذه الناحية، وقد أبانت الدراسة أن هناك علاقة ايجابية (قيمة الارتباط 0.31) بين هذا

المتغير وبين الاستفادة من المقررات الدراسية، كما أن هناك علاقة بين عدم تحقيق هذه الرغبة وبين تدني مستوى الخريجين .(1)

3- دراسة عبد الله محمد عبد الرحمن (1999) وهى بعنوان " الجامعة والمجتمع بسلطنة عمان " واستهدفت الدراسة التعرف على آراء الخريجين وتقييمهم للعملية التعليمية الجامعية في إطار تخصصاتهم الأكاديمية، والتي بمقتضاها يمكن أن تسهم في تحديث العملية التعليمية داخل الجامعة بصفة عامة، هذا بالإضافة إلى أن الدراسة حاولت التعرف على آراء الخريجين حول أهم الجوانب الأخرى التي تعكس وجهات نظرهم نحو زيادة فاعلية العملية التعليمية حتى تحقق أهداف الجامعة وفلسفتها في المجتمع . وقد اختيرت عينة الدراسة بأسلوب العينة العرضية المنتظمة من الطلاب أو الخريجين، باعتبارهم أهم مخرجات العملية التعليمية للجامعة والذين استفادوا من الحياة الجامعية أربع سنوات، وكذلك من المسئولين بالوزارات والمؤسسات المختلفة لمعرفة العلاقة المتبادلة بين الجامعة والمجتمع. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (210) طلاب بنسبة (54.8 %) ، ٢١ ٤٥ ٪ إلى التي

وتوصلت الدراسة إلى أن (96 %) من أفراد العينة أكدوا على أن الدوافع الأساسية للالتحاق بالجامعة هي الرغبة الشخصية في الحصول على مؤهل عال. وأن نسبة (20%) من أفراد العينة عبروا عن أن سبب التحاقهم بالجامعة هو تحقيق رغبة الأسرة والوالدين، وأن نسبة (5%) من أفراد العينة أشاروا إلى أن عملية الالتحاق بالجامعة جاءت تقليدا للأصدقاء والزملاء .

(1)على عبد الرازق إبراهيم (1995) التعليم الجامعي وظاهرة البطالة ، المجلة العربية العدد الأول ، ديسمبر ، ص ص 50- 84

أما سبب الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية المختلفة فتدل الاستجابات على أهمية ملامسة التخصص للميول والاستعدادات للمستقبل المهني، حيث كانت النسبة (76 %) من أفراد العينة، أما الذين التحقوا بالجامعة بسبب حصولهم على مجموع درجات الثانوية التي تؤهلهم لذلك حيث الإجراءات والقواعد النظامية والرسمية التي هي جزء أساسي في عملية توزيع الطلاب بسلطنة عمان . كما أشارت نسبة (7.6 %) من أفراد العينة أن من أسباب الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية كان تحقيقا لرغبة الأسرة . (1)

4- دراسة عبد الرحيم على مرسى (1990)، وهى بعنوان " اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر " وهى دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة أسيوط بجمهورية مصر العربية، تقدم بها الباحث لنيل درجة الدكتوراه من قسم علم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة أسيوط، واستهدفت الدراسة اكتشاف ومعرفة اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر، (وموقف الشباب العينة العشوائية من الطلاب المنتظمين بالسنوات النهائية بإحدى عشرة كلية بجامعة أسيوط، وبلغ حجمها (550) طالبا وطالبة (400 طالب، 150 طالبة) ومثلت العينة (10.5 %) من العدد الكلى. وتوصلت الدراسة إلى أن (78 %) من أفراد العينة يرغبون في القيام بعمل حر بعد التخرج بنسبة (85 %) بين الطلبة و (59 %) بين الطالبات بفارق كبير بين الجنسين حيث أن العمل الحر أنسب للشباب لحاجته إلى وقت وجهد ومال ومغامرة . أما العمل في أحدى الأمانات أو الادارات التابعة لها فهو أنسب للفتيات، وأن (75 %) من أفراد العينة يرون أن الدولة عليها توفير فرص عمل للخريجين،

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن (1999) ، دراسات تطبيقية فى علم الاجتماع ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص ص 9 – 201

وعلى القطاع الخاص أن يزيد من دوره الذي يؤديه لتشغيلهم لحل مشكلة البطالة بين خريجي الجامعات . وأن نسبة (77 %) من أفراد العينة بمختلف بيئاتهم الحضرية والريفية يوافقون على أن فرص الأعمال الحرة قليلة في الريف وكثيرة في المدن ، وأن نسبة (88%) من أفراد العينة يرون ضرورة أن تضع وزارة القوى العاملة الخريج المناسب في الوظيفة المناسبة لزيادة الإنتاجية والدخول [1]

5- دراسة عثمان على أمين (1996) وهي بعنوان " الغش في الامتحان " وهى دراسة ميدانية على عينة من طلاب الثانوية العامة بطرابلس تقدم بها الباحث لنيل درجة الدكتوراه من كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية بجامعة الفاتح واستهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الانوميا وبين تجاوز طلاب الشهادة الثانوية العامة وبلغ حجم العينة (565) طالبا وطالبة (324 طالباً، 241 طالبة) .

وكان من نتائج الدراسة أن 98.2 % من الذكور و 97.9 % من الإناث يطمحون إلى الحصول على الشهادة الثانوية . وتدل النسبة المرتفعة على ان الطلاب يرون أن الهدف الأساسي من أية دراسة أو امتحان هو الحصول على الشهادة . وتبين النتائج لهذه الدراسة أن 95.08 % من الذكور و 94.9 % من الإناث يرغبون في الحصول على التقدير المرتفع . وتبرهن هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة يدركون أن المجموع الكبير هو وسيلتهم الوحيدة للدراسة بالكلية التي تحظى بالقبول الاجتماعي وتوفر لهم دخلا ماديا مرتفعا، وقد تكون الرغبة القوية في الحصول على التقدير المرتفع وصعوبة تحقيق ذلك بالسل المروعة احد الأسباب التي تدفع بعض الطلاب إلى الغش كي يحققوا طموحهم . كما تشير بيانات

[1] عبد الرحيم على مرسى على (1990) ، اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب ، جامعة المنيا ، ص ص 350 – 356

الدراسة أن 86.12 % من الذكور و 85.5 % من الإناث يطمحون إلى الالتحاق بالتعليم الجامعي . وهذه النسبة المرتفعة تدل على أن للجنسين رغبة قوية في الدراسة الجامعية . وتشير هذه النتائج إلى أن معظم أفراد العينة تؤكد هذه النتيجة . وقد ذكر الباحث أسباب عزوف أغلب الطلاب عن الدراسة بالتعليم الفني نقلا عن أحد الباحثين بقوله " يعزف الطلاب عن الدراسة بالتعليم لعدة أسباب من بين هذه الأسباب : أن هذا النوع من التعليم لا يلتحق به إلا الطلاب ذوو الدرجات الضعيفة والظروف الاقتصادية المنخفضة، وأن المجتمع لا يحترم هذا النوع من التعليم ولا يقدر خريجيه، كما أن تسعير الشهادات هو المسيطر على سوق العمالة، وبخاصة فى الحكومة والقطاع العام، أضف إلى ذلك أن هذا التعليم لا يمكن الدارس به من التأهيل على المستوى الجامعي إلا في القليل النادر .

وتوضح بيانات الدراسة أن 82.72 % من الذكور و 73.03 % من الإناث يرون أن التحاقهم بالتعليم الجامعي يمثل هدفا مهما جدا لآبائهم . إن هذه النسب المرتفعة تعبر عن مدى حرص الآباء على ضرورة أن يتأهل أبناؤهم تأهيلاً جامعيا . ولعل ذلك يرجع إلى شعور أغلب آباء أفراد العينة بالحرمان من التعليم الجامعي، ولإحساسهم بأن الشهادة العليا تفرض مكانتها في سوق العمل، كما أن التعامل مع متطلبات الحياة العصرية يتطلب تعليما راقيا .

وفى مجال تخطيط الطلاب للمهنة مستقبلا تشير هذه الدراسة أن مهن الطب والهندسة والقانون هي أكثر المهن التي يرغبها الطلاب من الجنسين، ويقول الباحث إنه يبدو بشكل عام أن أغلب الطلاب والطالبات يخططون لمهن المستقبل انطلاقا من عدة عوامل، من بين هذه العوامل : الرغبة في ممارسة المهنة التي تحقق الرضا

النفسي وتحظى بالوجاهة الاجتماعية وتحقق دخلا ماديا مرتفعا كمهن الطب والهندسة والمحاماة .(1)

تعقيب على الدراسات السابقة :

أشارت الدراسات السابقة وغيرها، إلى وجود إشكالية حول مخرجات التعليم الجامعي في البلاد العربية بصفة عامة، ويرجع ذلك إلى أن التعليم الجامعي كان في نشأته يهدف إلى تخريج الكوادر الوظيفية، وبدأت الوظيفة الحكومية تشكل الهدف الأساسي لطالب العلم وأزدادت إعداد الطلاب، واضطرت بعض الحكومات العربية إلى توظيف الأعداد الكبيرة من الخريجين لأسباب سياسية واجتماعية، دون أن يكون هناك تخطيط للمواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي، واحتياجات المجتمع في هذا الخصوص، وعجزت أغلب المجتمعات العربية عن تحقيق هذه المواءمة، ونتج عن ذلك انتشار ظاهرة بطالة الخريجين، وانتظارهم فترات طويلة قبل الحصول على فرصة عمل، حتى وإن كانت لا تتفق مع تخصصاتهم، مما يسهم في ظاهرة هدر الإمكانيات والوقت، وترسيخ التخلف بمختلف أنواعه .

الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

عينة البحث :

حدد الباحث الإطار العام للعينة بالإحصاءات الخاصة بطلاب السنوات النهائية أو الفصل الدراسي الأخير حسب النظام الدراسي المتبع في كليات جامعة الفاتح وقد تم تحديد الطلاب الذين على أبواب التخرج لعدد ثلاث عشرة كلية وهي : الآداب، الاقتصاد والعلوم السياسية، التربية البدنية، القانون، الفنون والإعلام،

(1) عثمان على أمين (1996) الغش في الامتحان ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية ، جامعة الفاتح ص ص 142 – 150

الهندسة، العلوم، الزراعة، الطب البيطري، الطب البشري، التقنية الطبية، الصيدلة، وذلك خلال العام الجامعي 2003 – 2004 ف

حجم العينة :

حدد الباحث حجم عينة بـ (400)، وتم سحب هذه العينة من الكليات المشار إليها .

وحدة الاهتمام والتحليل :

اتخذ الباحث من طلاب جامعة الفاتح ذكوراً وإناثاً وحدة الاهتمام والتحليل .

متغيرات البحث :

تضمن البحث نمطين من المتغيرات، هي : متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة:

1 – المتغيرات المستقلة وتتمثل في : التخصص العلمي (علوم إنسانية – علوم تطبيقية) والنوع (ذكور – إناث)

2 – المتغيرات التابعة وتشمل عدداً .

مجالات البحث :

المجال الجغرافي : جامعة الفاتح (طرابلس)

المجال الزمني : العام الدراسي : 2003 / 2004

المجال البشري : وشمل طلاب جامعة الفاتح الدارسين بالكليات النظرية والتطبيقية .

أداة جمع البيانات :

استخدمت في البحث صحيفة الاستبيان باعتبارها أنسب أداة تتفق مع مجتمع البحث

عرض وتحليل بيانات البحث الميداني :

بعد تجميع البيانات، ثم تفريغها وتصنيفها وعرضها في جداول بسيطة ومركبة كالتالي

جدول رقم (1)

يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص والجنس

التخصص / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
كليات العلوم الإنسانية	% 12.9 (51)	% 30.6 (154)	% 51.3 (205)
كليات العلوم التطبيقية	% 18.4 (73)	% 38.7 (122)	% 48.7 (195)
المجموع	% 31.0 (124)	% 69.0 (276)	%100 (400)

يشير الجدول رقم (1) إلى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص إلى كليات علوم اجتماعية وكليات علوم تطبيقية حيث بلغ طلاب كليات العلوم الإنسانية 205 طلاب بنسبة 51.3 % كان عدد الذكور منهم 51 طالبا، و 154 طالبة . وأن عدد طلاب كليات العلوم التطبيقية 195 طالبا بنسبة 48.7 %، كان عدد الذكور منهم 73 طالبا وعدد 122 طالبة .

جدول رقم (2)

يبين مدى معرفة أفراد العينة لطبيعية الدراسة قبل الالتحاق بالجامعة

مدى معرفة طبيعة الدراسة	التكرار	النسبة
لدي إلمام كامل بطبيعة الدراسة	66	%16.5
لدي معرفة بسيطة	228	%57.0
ليس لدي معرفة	106	%26.5
المجموع	400	%100

وبسؤال أفراد العينة عن مدى معرفتهم بطبيعة الدراسة قبل الالتحاق بالجامعة أشار 16.5 % منهم فقط بأن لديهم إلماماً كاملاً بطبيعة الدراسة، أما نسبة الذين لديهم معرفة بسيطة فهي نسبة كبيرة بلغت 57 % من مجموع أفراد العينة في حين تشير بيانات الجدول أن نسبة 26.5 % منهم أفادوا بأنه ليس لديهم معرفة، ومعنى ذلك أنه يوجد حوالي 83.5 % من أفراد العينة ليس لديهم إلمام كاف بطبيعة الدراسة بالجامعة عند انخراطهم فيها، وهذا ربما يشكل عقبة أمام الطالب في اختيار التخصص بطريقة ميسرة تجنبه التخبط وتضييع الوقت في الانتقال من تخصص إلى آخر واستنفاذ المدة القانونية ويزيد من نسبة الفاقد في التعليم الجامعي .

جدول رقم (3)

يبين توقع الحصول على عمل بعد التخرج

التوقع	التكرار	النسبة
الحصول على عمل بسهولة	68	% 17.0
الحصول على عمل بعد جهد	161	% 40.3
صعوبة الحصول على عمل	171	% 42.8
المجموع	400	%100

من الجدول أكد 17 % فقط من أفراد العينة على سهولة الحصول على عمل بعد التخرج، بينما أشار 40.3 % منهم بالحصول على عمل ولكن بعد جهد ومشقة، بينما أشار 42.8 % من أفراد العينة إلى صعوبة الحصول على عمل بعد التخرج، وإذا ما نظرنا إلى نسبة الذين أجابوا بصعوبة الحصول على عمل ونسبة الذين أجابوا بالحصول على عمل بعد جهد نجد أن النسبة تصل إلى 83 % المحدد، وهذا يفسر

التقاعس الذي يلاحظ على بعض الطلاب الذين ليس لديهم الجدية الكافية في الدراسة والوصول إلى النجاح بسبب تخوفهم من المستقبل المهني بعد التخرج . وحتى لو فرضنا أننا نظرنا إلى أن الذين أجابوا بسهولة الحصول على عمل والذين أجابوا بالحصول على عمل ولكن بعد بذل جهد في ذلك لوجدنا أن هناك صعوبة في الحصول على عمل بعد التخرج، وربما يأتي هذا الرأي بناء على ما يلاحظونه من زملائهم الذين تخرجوا قبلهم ومازالوا يبحثون عن عمل لسنوات طويلة .

جدول رقم (4)

يبين سبب توقع الحصول على عمل بصعوبة

سبب توقع الحصول على عمل بصعوبة	التكرار	النسبة
مستقبل المهنة غير واضح	53	% 31.0
التخصص غير مطلوب في سوق العمل	21	%12.3
زيادة عد الخريجين	35	%20.5
يحتاج إلى واسطة	3	%1.8
غير مبين	59	%34.5
المجموع	171	%100

توضح بيانات الجدول السابق أن سبب توقع الحصول على عمل بصعوبة يرجع إلى أن مستقبل المهن غير واضح بنسبة 31% من مجموع 171 من أفراد العينة، وأشارت نسبة 20.5 % من نفس العدد إلى أن السبب يرجع إلى زيادة عدد الخريجين في سوق العمل وأن نسبة 12% أجابوا بأن التخصص الذي يدرسونه غير مطلوب في سوق العمل، ويلاحظ من الجدول أن نسبة 34.5 % من مجموع 171 لم يبينوا أسباب توقع الحصول على عمل بصعوبة بعد التخرج .

جدول رقم (5)

يبين رؤية أفراد العينة للمستقبل المهني بعد التخرج

توقعات	التكرار	النسبة
أشعر بارتياح لوضوح المستقبل المهني	90	% 22.5
ليست عندي تصورات محدودة حول المستقبل المهني	106	%26.5
أشعر بغموض المستقبل المهني	42	%10.5
أشعر برهبة وخوف من المستقبل المهني	32	%8.0
توقع عدم الحصول على عمل بعد التخرج	42	%10.5
قد أاضطر للالتحاق بعمل لا يتناسب مع التخصص	44	%11.0
هناك فجوة بين المقررات الدراسية واحتياجات المجتمع	24	%6.0
عدم القدرة على تحديد المستقبل المهني	20	%5.0
المجموع	400	%100

بقراءة البيانات الواردة بالجدول السابق يتبين أن نسبة 22.5 % من أفراد العينة يشعرون بارتياح لوضوح المستقبل المهني، في مقابل 87.5 % من أفراد العينة لا يشعرون بارتياح حيال مستقبلهم المهني، حيث نجد أن 26.5 % ليست لديهم تصورات محددة حول المستقبل المهني، وأان 10.5 % منهم يشعرون بغموض المستقبل المهني، وأان نسبة 8% يشعرون برهبة وخوف من ذلك المستقبل، كما نجد أن 10.5 % يتوقعون عدم الحصول على عمل بعد التخرج، وأن 11% يرون أنهم قد يضطرون للالتحاق بعمل لا يتناسب مع تخصصهم الدراسي، كما نلاحظ أن 6% من أفراد العينة يرون أن هناك فجوة بين المقررات الدراسية

واحتياجات المجتمع من التخصصات التي يدرسونها، وأخيراً نجد أن 5% منهم يقررون عدم القدرة على تحديد مستقبلهم المهني .

جدول رقم(6)

يبين رأى أفراد العينة حول مدى احتياجهم إلى تدريب قبل ممارسة العمل

مدى الاحتياج للتدريب قبل العمل	التكرار	النسبة
لا يحتاج إلى تدريب فالإعداد كاف	69	% 17.3
يحتاج إلى إعداد كامل	72	%18.0
أحتاج لتدريب قصير	214	%53.5
أحتاج إلى إعادة تأهيل	45	%11.3
المجموع	400	%100

يشير الجدول أن 17% من أفراد العينة يرون أنهم لا يحتاجون إلى أي تدريب قبل ممارسة العمل فإعدادهم المهني كاف، وفى مقابل ذلك نجد أن 83 % من أفراد العينة يرون أنهم في حاجة إلى تدريب قبل ممارسة العمل، فمن بين هؤلاء نجد أن 18% يحتاجون إلى إعداد كامل وأن 53.5 % يحتاجون إلى تدريب قصير بينما نجد أن نسبة من يحتاجون إلى إعادة تأهيل قد بلغت 11.35 % .

يتبين من الجدول رقم (7) التالي أن نسبة 9.8% فقط من أفراد العينة لديهم ارتياح كلي لوضوح المستقبل وأن نسبة 6% من أفراد العينة يرون أنه يمكنهم السيطرة على المستقبل والتحكم فيه، وأان مجموع النسبتين بلغ 15.8% فقط من أفراد العينة تمثل جانبا إيجابيا يتعلق بتصورات أفراد العينة للمستقبل، في مقابل 84.2% من أفراد العينة لا يشعرون بأي جوانب إيجابية اتجاه المستقبل المهني، وكان من هذه النسبة 38% ليس لديهم تصورات محددة .

جدول رقم (7)

يبين العبارات التي تتوافق مع تصورات أفراد العينة للمستقبل المهني

العبارات	التكرار	النسبة
عدم القدرة على اختيار المهنة والعمل المناسب	17	%4.2
الحصول على عمل لا يتوافق مع ميولي وقدراتي	33	% 8.2
غموض المستقبل المهني	67	% 16.8
الخوف من عدم النجاح	52	% 13.0
عدم التمكن من متابعة التخصص	17	% 4.2
الارتياح الكلي لوضوح المستقبل المهني	39	% 9.8
السيطرة على المستقبل والتحكم به	24	% 6.0
ليست عندي تصورات محددة	151	% 37.8
المجموع	400	%100

يتضح من الجدول رقم (8) التالي أن أفراد العينة قد واجهتهم كل الصعوبات السابقة بنسب عالية، وهذه الصعوبات منها ما يتعلق بعدم توفر الكتب والمراجع في المكتبات الجامعية، وعدم توفر المعامل والمختبرات والورش، وعدم توفر القاعات المناسبة، ومن هذه الصعوبات ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس مثل عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات التي كانت بنسبة 79.5 % من أفراد العينة، ومن الصعوبات التي واجهت أفراد العينة أيضاً عدم توفر الأنشطة الأخرى خارج المنهج الدراسي أثناء الدراسة الجامعية بنسبة 84%، كما أن وعدم توفر بعض المرافق الضرورية والتي كانت بنسبة 69% من أفراد العينة .

جدول رقم (8)

يبين الصعوبات التي واجهت أفراد العينة أثناء الدراسة الجامعية

ترتيب الصعوبات	النسبة	التكرار	الصعوبات التي واجهت أفراد العينة أثناء الدراسة
1	%84.0	336	عدم توفر الأنشطة خارج المنهج الدراسي أثناء الدراسة الجامعية
2	%79.5	318	عدم التزام بعض أعضاء هيئة التـدريس بمواعيد المحاضرات
3	%77.8	311	عدم التمكن من الاتصال ببعض أعـضاء هيئة التدريس بالقسم بعد المحاضرات
4	%69.3	277	قلة أو لنعدام الرحلات والزيارات العلمية
5	%69.0	276	عدم توفر بعـض المرافـق الـضرورية بالجامعة
5	%69.0	276	عدم إعطاء عملية الإرشاد العلمي لطلاب الجامعة الاهتمام الكافي
6	%62.3	249	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة
7	%59.0	237	عدم توفر الكتب والمراجع في المكتبـات الجامعية
8	%59.0	236	عدم توفر المعامل والمختبرات والورش
9	%48.5	194	ضعف التدريب العملـي والميـداني فـي مجال التخصص

كما يشير الجدول أن هناك ضعفاً بالتدريب العملي والميداني في مجال التخصص وإن كان هذا الضعف بنسبة اقل من الصعوبات الأخرى حيث كانت نسبة هذا الضعف 48.5% من أفراد العينة، وبالرغم من أن هذه النسبة التي تقرب من نصف أفراد العينة تعتبر كبيرة نسبيا، لأن التدريب العملي والميداني لطلاب الجامعة مهم جدا في تأهيلهم للحياة العملية مستقبلا .

وخلاصة القول أن الصعوبات المذكورة تشكل عائقا أمام الطالب الجامعي وتحد من تأهيله التأهيل المناسب وتجعل موقفه ضعيفاً أثناء مستقبله في حياته العملية.

جدول رقم (9)

يبين توزيع أفراد بحسب رؤية الطالب للمستقبل المهني بعد التخرج وبحسب الجنس

الجنس	رؤية الطالب للمستقبل المهني بعد التخرج														المجموع	
	أشعر بارتياح لوضوح المستقبل المهني		ليست عندي تصورات محددة حول المستقبل المهني		أشعر بغموض المستقبل المهني		أشعر برهبة وخوف من المستقبل المهني		أتوقع عدم الحصول على عمل بعد التخرج		أضطر للالتحاق بعمل لا يتناسب مع تخصصي		مواجهة مشكلات الفجوة بين التخصص والعمل في المستقبل		عدم القدرة على تحديد المستقبل المهني			
ذكور	%22.6	28	%25.8	32	%12.1	15	%2.4	3	%11.3	14	%16.9	21	%4.8	6	%4	5	124	%
إناث	%22.5	62	%27.2	75	%9.4	26	%10.5	29	%10.1	28	%8.3	23	%6.5	18	%5.4	15	276	%
المجموع	%22.5	90	%26.8	107	%10.3	41	%8	32	%10.5	42	%11	44	%6	24	%5	20	400	%

يتضح من الجدول أن :

رؤية الطلاب من الجنسين للمستقبل المهني بعد التخرج تبدو غير واضحة، حيث تبين أن نسبة أقل من 23% من أفراد العينة فقط يشعرون بارتياح لوضوح المستقبل المهني بعد التخرج، في مقابل نسبة أكثر من 75 % من أفراد العينة لديهم رؤية ضبابية حول مستقبلهم المهني، حيث كانت النسب متقاربة بين الجنسين تقريبا حول الرؤية، ويشير الجدول أن حوالي أكثر من 25 % من أفراد العينة من الجنسين ليست عندهم تصورات محددة حول المستقبل المهني .

نتائج البحث الميداني :

تتلخص نتائج البحث في الآتي :

1 – تبين أن نسبة 83.5 % من أفراد العينة ليس لديهم إلمام كافٍ بطبيعة الدراسة بالجامعة عند التحاقهم بالدراسة، وهذا ربما يشكل عقبة أمام الطالب في اختيار التخصص بطريقة ميسرة تجنبه التخبط وتضييع الوقت في الانتقال من تخصص إلى آخر مما يزيد من نسبة الفاقد في التعليم الجامعي .

2 – كما تبين من الدراسة أن 83 % من أفراد العينة يتوقعون الحصول على عمل بعد جهد أو صعوبة وهذا يشكل عقبة أخرى أمام الطالب في إنجاز دراسته في الوقت المحدد، وهذا يفسر التقاعس الذي يلاحظ على بعض الطلاب الذين ليس لديهم الجدية الكافية في الدراسة والوصول إلى النجاح بسبب تخوفهم من المستقبل بعد التخرج، وربما يدعم هذا التفسير ما يلاحظ على الذين تخرجوا قبلهم ومازالوا يبحثون عن عمل منذ سنوات طويلة .

3 – من أسباب توقع الحصول على عمل بصعوبة نجد أن مستقبل المهنة التي يدرسها الطالب غير واضح، وان التخصص العلمي غير مطلوب في سوق العمل، أو أن عدد الخريجين في نفس التخصص يفوق حاجة سوق العمل .

4 – تبين أن نسبة 22.5 % من أفراد العينة يشعرون بارتياح لوضوح المستقبل المهني في مقابل 87.5 % لا يشعرون بارتياح حيال مستقبلهم المهني .

5 – من النتائج المثيرة للاهتمام أن نسبة 83 % من أفراد العينة يرون أنهم في حاجة إلى تدريب قبل ممارسة العمل بعد التخرج وهذا يعني أن هناك ضعفاً في الإعداد المهني خلال سنوات الدراسة الجامعية .

6 – بصفة عامة يرى 84 % من أفراد العينة أنهم لا يشعرون بأي جوانب إيجابية تجاه المستقبل المهني بعد التخرج .

7 – بينت الدراسة أن أفراد العينة قد واجهتهم عدد من الصعوبات أثناء الدراسة الجامعية وهي بنسب متفاوتة، ومن بين تلك الصعوبات عدم توفر الكتب والمراجع في المكتبات الجامعية، وعدم توفر المعامل والمختبرات والورش، وعدم توفر القاعات الدراسية المناسبة وكذلك عدم توفر بعض المرافق الضرورية، وكذلك من الصعوبات ضعف التدريب العملي والميداني في مجال التخصص .

وخلاصة القول أن الصعوبات المذكورة تشكل عائقاً أمام الطالب الجامعي، وتحد من تأهيله التأهيل المناسب وتجعل موقفه ضعيفاً أثناء ممارسته للعمل في مستقبل حياته العملية .

8 – بينت الدراسة أن رؤية الطلاب من الجنسين للمستقبل المهني بعد التخرج تبدو غير واضحة، حيث نجد أن نسبة اقل من 23 % من أفراد العينة يشعرون بارتياح لوضوح المستقبل المهني بعد التخرج في مقابل نسبة أكثر من 75 % لديهم رؤية ضبابية حول مستقبلهم المهني، وكانت النسب متقاربة بين الجنسين تقريباً حول هذه الرؤية .

الخاتمة

اهتمت هذه الورقة برصد رؤية استشرافية لطلاب جامعة الفاتح نحو المستقبل المهني بعد التخرج، واعتمدت على دراسة موسعة قام بها الباحث على عينة قوامها أربعمائة طالب وطالبة من مختلف التخصصات العلمية بجميع الكليات الجامعية .

وخلص البحث إلى عدة نتائج أهمها أن معظم أفراد العينة ليست لديهم دراية وإلمام بطبيعة التخصصات العلمية التي التحقوا بها، كما أن معظمهم (أفراد العينة) يتوقعون صعوبة الحصول على عمل بعد التخرج، فضلاً عن وجود رؤية ضبابية حول المستقبل المهني لدى الجنسين، ولعلهُ من النتائج المثيرة للاهتمام أن معظم أفراد العينة يرون أنهم في حاجة إلى تدريب قبل ممارسة العمل بعد التخرج مما يعني أنه هناك ضعفاً في الإعداد المهني خلال سنوات الدراسة الجامعية.

وفي اعتقاد الباحث أن هذه النتائج جديرة بالاهتمام نضعها أمام المهتمين وصانعي القرار والسياسات الاجتماعية في مجتمعنا الحبيب.

مراجع البحث

1) مجلة المجتمع الجديد (1972)، الحلقة الدراسية للملامح الجديدة لرعاية الشباب، العدد السادس.

2) علي عبد الرازق إبراهيم (1995)، التعليم الجامعي وظاهرة البطالة، المجلة العربية للتعليم العالي، العدد الأول .

3) عبد الله محمد عبد الرحمن (1999)، دراسات تطبيقية في علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية .

4) عبد الرحيم علي مرسي علي (1990)، اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب جامعة المنيا .

5) عثمان علي أمين (1996)، الغش في الامتحانات، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية، جامعة الفاتح .

6) عوض سليم خليفة (2007) التخصص العلمي لطلبة الجامعة وعلاقته بميولهم وتطلعاتهم المهنية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الفاتح

مهارات التفكير

الدكتور علي محمد عيسى
كلية الآداب. جامعة السابع من أبريل

مقدمة :-

طالما ان العالم الذي نعيش فيه يعتبر عالما متغيرا تسرع خطاه الى الامام سرعة لم تعهدها البشرية من قبل واذا كان المشتغلون بعلم النفس المعاصر وفروعه قد اهتموا بدراسة مهارات التفكير سواء كان من الناحية النظرية ام من الناحية التجريبية لانه يسهم اسهاما كبيرا في عملية التعلم الانساني .

كما يلقى الضوء على تطلعات وملامح المستقبل بالنسبة للتلميذ ان دراسة مستوى مهارات التفكير لدى التلاميذ تعتبر وسيلة تشخيصية تنبؤية فريدة بما يمكن ان يكون عليه سلوكهم وصحتهم النفسية بحسب قدراتهم وامكاناتهم وظروفهم وخبراتهم السابقة في ظل المجتمع المتقدم الذى يعيشون فيه .

ذلك ان انجازات التلاميذ وتقدم الشعوب ترجع بالاساس الى توافر قدر مناسب من مهارات التفكير .

و الاهتمام بتعليم التفكير في السنوات الاخيرة بلغ مستوى غير مسبوق فهناك وعي عام بهذا الموضوع ونظراً لأهميته فإننا نجده في الادبيات التربوية وفي المؤتمرات وفي تطوير المواد التعليمية وفي تدريب المعلمين واعدادهم وفي تنمية اعضاء هيئة التدريس بالجامعات فهو هدف تربوي رئيس ومن أساسيات القرن الحادى والعشرين التي ينبغي أن تتضمن القراءة والكتابة وكذلك الاتصال وحل المشكلات ومحو الامية العلمية والتكنولوجية الى ادوات التفكير التي تمكننا من فهم العالم التكنولوجي من حولنا .

حيث بدأ الاهتمام بتعليم التفكير يأخذ منحى جديداً نحو سياسة التفكير للجميع وليس كما كان يعرف سابقا أنه يقدم لشريحة معينة من اصحاب القدرات العقلية واصحاب المواهب والإبداع والمتفوقين .

والتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق إحدى الحواس او اكثر.

والتفكير مفهوم مجرد لان النشاطات الدماغية غير مرئية وما نشاهده هو نواتج فعل التفكير .

ومهارات التفكيرهي عمليات محددة نستخدمها عن قصد لمعالجة المعلومات مثل تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتنظيمها ومعالجة المعلومات وتحليلها ثم اتخاذ القرار .

وعندما نقوم بتنمية المهارات (مهارات التفكير) عند الطفل نشجعه على التعبير عن افكاره من خلال نمط مخصوص من انماط التفكير كما يمكن ان نحدد المسار الذي يتخذه التلميذ في تفكيره من خلال المهارات المقصودة "" تصنيف او ترتيب او مقارنة او اتخاذ قرار سيغني تفكيره بشكل عام ويكسبه نوعاً من المرونة والتنوع وهو – اي تعليم المهارات - تزويد التلميذ بالادوات اللازمة لكل نوع من انواع المعلومات او المتغيرات التي ياتي بها المستقبل ".

ان دراسة مستوى التفكير لذى الطلبة والطالبات تعتبر وسيلة تشخيصية تنبؤيه فريدة بما يمكن ان يكون عليه سلوكهم وصحتهم النفسية بحسب قدراتهم وامكاناتهم وظروفهم وخبراتهم السابقة في ظل المجتمع المتقدم الذي يعيشون فيه، وذلك ان انجازات الافراد وتقدم الامم والشعوب ترجع بالاساس الى توافر قدر مناسب من مستوى التفكير واذا كانت الدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية قد اوضحت ان موضوع مستوى التفكير لم يلق الاهتمام بالقدر اللازم كغيره من الموضوعات الاخرى التي تتصل بالشخصية وتكوينها ودوافعها واثر ذلك على سلوك الفرد وتكيفه مع نفسه في مجال مستوى تفكيره ومع غيره من الافراد في مختلف ميادين العلاقات الاجتماعية الانسانية وباعتبار انه من الممكن استخدام طريقة مستوى التفكير وسيلة مهمة بدرجة دالة للمقارنة بين مختلف الثقافات الانسانية والتعرف على نظم قيمها ومثلها العليا بطريقة كلية ودراسة مستوى التفكير تعتبر من الابحاث والدراسات المعاصرة التي تعتمد اساسا على الملاحظة والتجريب والاحصاء كما انها تساعد على فهم الشخصية ودراستها الدراسة التجريبية حيث يمكن القاء الضوء على اسباب الاختلال النفسي الذي يعترى بعض الافراد المبتكرين دون بعضهم الاخر من كلا الجنسين بحيث تصبح معرفة مستوى التفكير احدى العوامل الاساسية في عملية الفرد والتنبؤ بما سيكون عليه الطالب المبتكر وتحديد السمات المميزة والمنفردة لشخصية المبتكر " طالب او طالبة ".

ولقد لاحظنا من خلال خبرتنا وانطباعتنا الشخصية داخل حقل التعليم في مؤسساتنا المختلفة. ان مستوى التفكير لدى بعض الطلاب وخاصة اذا كان مرتفعا ومبالغا فيه بدرجة عالية يؤدي الى الاضطربات النفسية اذا اصطدم صاحبه بما لايحقق مستوى تفكيره .

ذلك ان اهداف الطالب ومستوى تفكيره يمثل سلسلة متصلة الحلقات كما يمثل عنصرا مهما في فكرته عن ذاته كما تعتمد على عنصر القصد والاختيار ويكون لنجاح الطالب او اخفاقه في تحقيق اهدافه ومستوى تفكيره اثر بارز على تفوقه الابتكاري والفكري والعقلي وعلى تكيفه النفسي والاجتماعي ومن هنا تبرز اهمية اختيار الفرد وتحديده لاهدافه الابتكارية على نحو متوافق مع مالديه من قدرات وامكانات ظاهرة وكامنة والاتصبح اهدافه وتطلعاته الابتكارية مجرد نوايا حبيسة في كيان الطالب حتى تطوى في عالم النسيان او تزداد الفجوة بين مستوى تفكيره وقدرته العقلية ويبقى الطالب مصرا على تحقيقها ومتمسكا بها مما قد يعرضه الى الشعور بالعجز والعوز وبالتالي تسوء صحته النفسية ، وقد تكون احلام اليقظة هنا مفيدة في بعض جوانبها الا ان الاستغراق فيها يمكن ان يؤدي بالطالب الى الابتعاد عن عالم الواقع واندماجه في عالم اخر يخلقه لنفسه وهو يتعارض مع متطلبات ، الصحة النفسية للشخصية السوية .

ومن هنا تبرر قيمة بحثنا الحالي وأهميته في ظاهرة مستوى التفكير لأجل توضيح معالمه حتى لايبقى عرضه لما قد يعتريه من خلط أو تداخل بينه وبين مفاهيم سيكولوجية آخرى ، ونستطيع به ان نساعد في التخطيط الاقتصادي بخطى ثابتة لبناء الانسان النموذجي القادر على التالق والإبداع والعمل على إرشاده بالقدر الذي يتناسب مع قدراته وإرشاد أبنائنا وتوجيههم الوجهة الهادفة بما يحقق لنا المزيد من العمل الفعلي علميا وثكنولوجيا لدى الجنسين في أية مرحلة نمائية يمر بها الطالب .

تعريف التفكير ...

هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس(1) .

التفكير بمعناه العام...

أـ هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الاحساس أو الإدراك ويتجاوز الأثنين معا إلى الأفكار المجردة وبمعناه الضيق والمحدد هو كل تدفق او مجرى من الافكار تحركه او تستثيره مشكلة او مسألة تتطلب الحل كما انه يقود الى دراسة العقبات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها ومعرفة القوانين التي تتحكم بها والاليات التي تعمل بموجبها .

1 - أحمد حامد منصور (1989) تكنولوجيا التعليم المبرمج ، وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري مكتبة دار الامان – الرباط ص132

ب- التفكير عملية نفسية ذات طبيعة اجتماعية تتصل اتصالا وثيقا بالكلام وتستهدف التنقيب والكشف عما هو جوهري في الاشياء والظواهر اى هو الانعكاس غير المباشر ومعمم للواقع من خلال تحليله وتركيبه.

ج- التفكير هو الانعكاس الواعي للواقع : من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها أى انعكاس لتلك الموضوعات التي لا يطالها الادراك الحسي المباشر.

د. التفكير نشاط وتحرى استقصاء واستنتاج منطقى نتوصل عن طريقه الى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لاية معطيات كانت .

هـ . التفكير تمثل داخلي للاهداف والوقائع والاشياء الخارجية

2- التفكير باعتباره عملية عقلية ..

أـ التفكير هو احدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات وهو نوعان .. التفكير التقاربي - التفكير التباعدي

ب. اما بياجيه فيعرفه من خلال تعريفه للتفكير بانه تنسيق العمليات والعملية تشبه القاعدة التي تعد نوعا من الصيغ الفكرية ومن ميزاتها انها قابلة للعكس تماما كعملية تربيع الرقم (8) 2=64 ومن ثم عكس العملية جذر الرقم 64=8 .

اراء بعض العلماء والمربين في تعلم لتفكير ...

بستالوزي ... (1)

- إن التربية الخلقية والدينية يجب ان تكون في المقدمة .
- المبدأ الرئيسي للتربية هو الحب والعطف فالتلميذ يحب ويصدق قبل أن يفكر ويعمل
- التدريس يعتمد على مبدا تحليل المعرفة وبتعليم نفسه ويحصل على الحقائق حتى تقوى ملاحظته .
- يجب استغلال جميع القدرات التي وهبها الله للتلميذ
- التدرج في التعليم تدرجا منطقيا متسلسلاً ولا ينتقل المعلم من نقطة إلى آخرى الا بعد ثبات سابقتها
- التركيز في تربية الطفل على تأمله الشخصي وخبرته الذاتية وهذا هو الاساس الصحيح لكل معلوماته فالحقيقة تسبق الرمز والشئ يسبق الحكمة وليس العكس .

1 - محمود محمد على (2002) ، تنمية مهارات التفكير ، من خلال المناهج التعليمية ، دار المجتمع للنشر والتوزيع ، جدة ط ، ص110

ماهية التفكير ....

نجد في مجال العلوم الإنسانية عامة وفي مجال علم النفس المعاصر وفروعه خاصة عديدا من التعريفات المختلفة للتفكير منها المتشابه الى حد كبير ويرجع هذا الى الاختلاف في وجهات النظر وعليه سوف اعرض تعريفا عاما للتفكير وهو ...

" كل نشاط عملي يستخدم الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والالفاظ والارقام والذكريات والايحاءات والتعبيرات التي تحل محل الأفراد والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الفرد ذكرا كان او انثى بهدف الوصول لفهم موضوع او حل المشكلة او لموقف مثير وفق تجربته الذهنية ونشاطه الفكري المعرفي "

ولذا نأخذ بالتعريف الذي صاغه " احمد حامد منصور 1989 ،81" الذي يقول فيه : " عند ظهور اية مشكلة للفرد يصعب عليه حلها والتغلب عليها في ضؤ خبراته ومعلوماته السابقة، فإن الفرد يقوم بنشاط فكري لكي يصل إلى حل مناسب لهذه المشكلة "

ويتسم هذا النشاط الفكري بالسمات الاتية :-

- القدرة على إدراك العلاقات الأساسية في الموقف المشكل
- القدرة على الإستيعاب واعادة تنظيم الخبرات السابقة
- القدرة على إختيار بديل من مجموعة بدائل.
- القدرة على إعادة تنظيم الإفكار المتاحة وذلك لغرض الوصول إلى أفكار جديدة وفريدة ومنفردة

ونجد الأديان السماوية لم تغفل هذا الجانب بل أعطته حقه وحثت عليه فالدين الإسلامي – يدعوأبناءه الى اكتساب العلم والمعرفة والتفقه في الدين وأولي العلم اهمية وهي القراءة كقوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ اقرا باسم ربك الذي خلق خلق الانسان من علق اقرا وربك الاكرم الذي علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم﴾ العلق (1-5) ويدعو الى التفكير صراحة فهو لايعرف الكهانة ولا الوساطة بين الخالق جل شأنه والمخلوق، لذلك الخطاب في الاسلام يتجه الى العقل واذا ذكر العقل في الاسلام ، فإنما يذكر في مقام التعظيم والى وجوب العمل به. وفي الذكر الحكيم آيات عديدة تحث المؤمن على التفكير وتحكيم عقله كقوله تعالى ﴿ إن في السموات والارض لأيات للمؤمنين وفي خلقكم وما يبُث من دآبه أياتٌ لقوم يوقنون واختلاف الليل والنهار وما أنزل الله من السماء من رزق فأحيا به الارضَ بعد موتها وتصريف الرياح أيات لقوم يعقلون ﴾ الجاثية (2-4)

هذا إلى جانب دعوة الإسلام للفرد للتدبر في خلق الله ومخلوقاته في العالم الخارجي ، فإنه يدعوه إلى التأمل في نفسه ليتعرف عليها ويدرك أسرارها وسماتها الفريدة والمنفردة ليزداد إيمانا ورسوخا بخالقه العظيم ، كقوله تعالى " وفي أنفسكم افلا تبصرون " الذريات 21 وقوله تعالى :" سنريهم اياتنا في الافاق وفي انفسهم حتي يتبين لهم انه الحق " فصلت 52" والمعرفة بالنفس تتضمن معرفة دوافع الانسان وحاجاته المادية والمعنوية ووظائف اعضائه والتعرف على جسمه وخلاياه كما يتعرف على وظائف الانسان في التذكر والتعلم والتفكير والادراك والتخيل والتصور والابتكاروالتخطيط الاقتصادي الهادف .

ولاغرو فإن دعوة الانسان إلى اعمال فكره انما هي في النهاية تدريب لعقله وتنمية لقواه وصقل لمواهبه وفق قدراته وامكاناته وهذه العمليات العقلية تحتاج اليها معاركنا التنموية الشاملة ومن دواعي الفخر والاعتزاز ان الإسلام يعرض بعض القضايا على شكل مشكلات تستفز الذكاء عند الأفراد وتنميه بأكبر قدر من العمل العقلي وبأعلى مستوى من التفكير، وهو الرائد الأول للتربية الحديثة التي تعتمد على تدريس المواد العلمية وفروعها على شكل مشكلات يفكر فيها الطلاب بأنفسهم وهذا يعزز القدرات ويفجرها لدى أفراد الجنس باكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كإستجابة لمشكلة أو لموقف مثير .

لماذا تعليم مهارات التفكير ..

1- التفكير ضرورة حيوية للإيمان وإكتشاف نواميس الكون .
2- التفكير ضرورة ليفاد الفرد والمجتمع في عالمي اليوم الغد
3- التفكير السليم لاينمو تلقائيا
4- دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي
5- تعليم التفكير يفيد المعلمين والمدارس معاً.

الفرق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير ..

ينبغي التفريق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير تعليم التفكير يعني تزويد الطلاب بالفرص الملائمة لممارسة التفكير وتحفيزهم وإثارتهم .

تعليم مهارات التفكير ينصب بصورة مباشرة على تعليم الطلاب كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتصنيف والتحليل والاستنباط .

هل يمكن تعليم التفكير

- هناك اتفاق يكاد يكون عاما بين الباحثين والمهتمين بموضوع التفكير على ان مهارات التفكير وتهيئة الفرص التي تستثيره امران في غاية الأهمية وإن تعليم مهارات التفكير ينبغي ان يكون هدفا رئيسيا لمؤسسات التربية والتعليم .

● وينظر هولاء إلى التفكير على إنه مهارة يمكن أن تتحسن بالتعليم والتدريب شأن اية مهارة اخرى

● ومن عوامل نجاح تعليم التفكير ...

اولاً المعلم ...

الاستماع للطلاب – احترام التنوع والإنفتاح – تشجيع المناقشة والتعبير – تشجيع التعلم النشط – تقبل أفكار الطلاب - إعطاء وقت كاف للتفكير - تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم – اعطاء تغذية راجحة ايجابية – تثمين افكار الطلاب .

ثانيا / البئية المدرسية والصفية ..

المناخ المدرسي العام – العلاقات المدرسية – المجالس المدرسية – المناخ الصفي – اساليب التقويم – مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب .

ثالثا / ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير ..

ملائمة النشاط لقدرات واستعدادات وخبرات الطلاب – علاقة النشاط بالمنهج – وضوح اهداف النشاط -

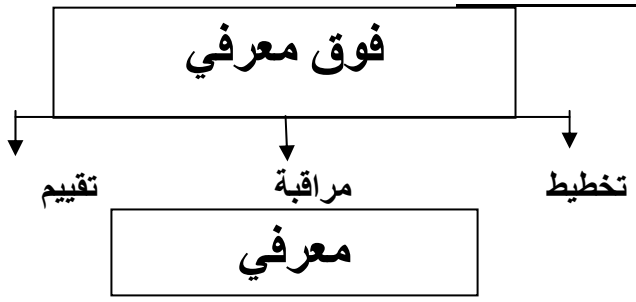
أساليب تعليم مهارات التفكير (1)

أسلوب الدمج والتكامل	الاسلوب المباشر
تعليم التفكير يمثل جزءاً من الدروس الصفية المعتادة	تعليم مهارات التفكير يكون على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية
لايتم اقرا حصة ، ولايتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة	يتم تحديد المهارة او العملية ويعطي المصطلح بداية الحصة
محتوى الدرس الذي تُعلم فيه المهارة جزء من المنهج المعتاد	لاتوجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهج العادي
لايتوقف ادماج مهرات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية	يتم الانتهاء من برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية

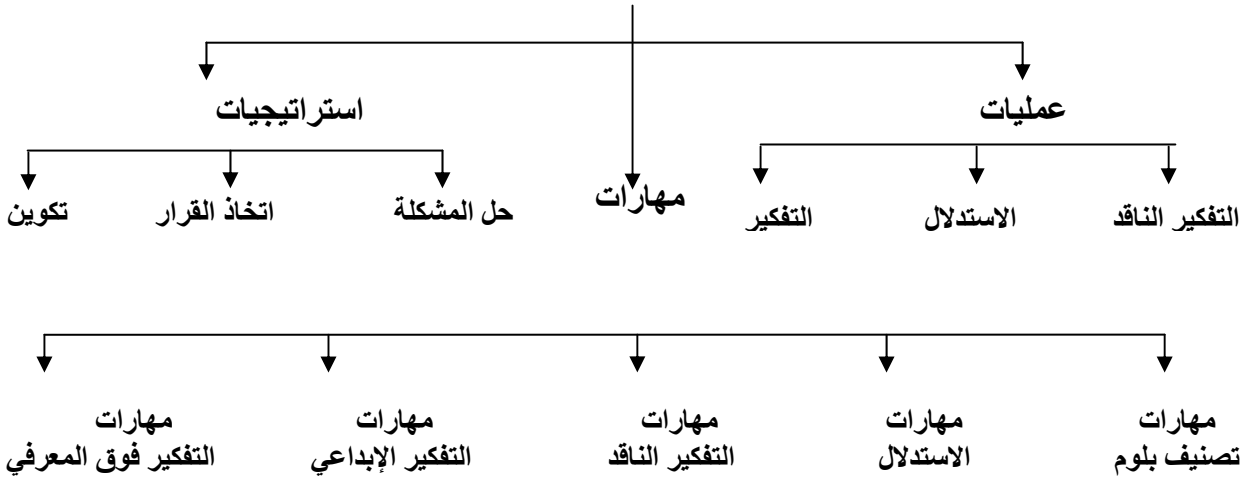
[1] - فتحي عبد الرحمن حرون (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ط ص60 .

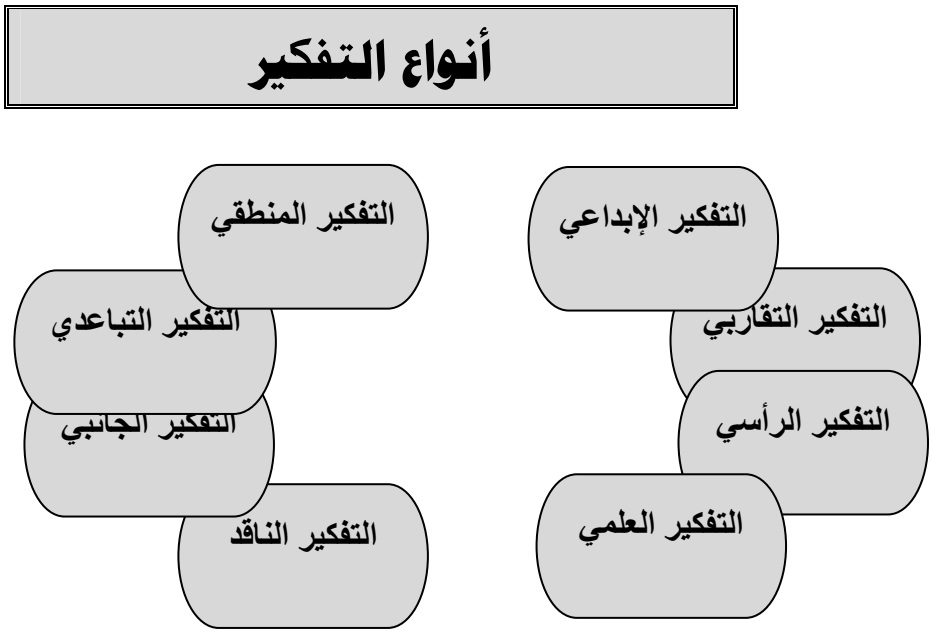
مستويات التفكير

المستوى الأول



المستوى الثاني





خصائص التفكير

يتميز التفكير الانساني بصورة عامة بالخصائص التالية

1- التفكير واللغة حيث يؤلفان وحدة معقدة لا تنقسم ، فاللغة واسطة التعبير عن التفكيربل هي الواقع المباشر له، وهي تضفي عليه طابعاً تعميمياً فمهما يكن الموضوع الذي يفكر فيه الانسان ومهما تكن المسألة التي يعمل لحلها فانه يفكر دوما من خلال اللغة الى انه يفكر بشكل معمم.

وقد اشار " بافلوف " الى العلاقة بين اللغة والتفكير حتى عرف الكلمة بانها اشارة مميزة من اشارات الواقع ومؤشر خاص يحمل طابعا تعميميا ، كما يحدث عن الاشارات الكلامية قائلا " بانها تعد تجديداً للواقع وتسمح بالتعميم "

2- يعد التفكير محوراً لكل نشاط عملي يقوم به الانسان وهذا ما يميز من الناحية الكيفية العملية الذهنية حتى عند الطفل في الثانية من عمره اذا مازال يتعلم

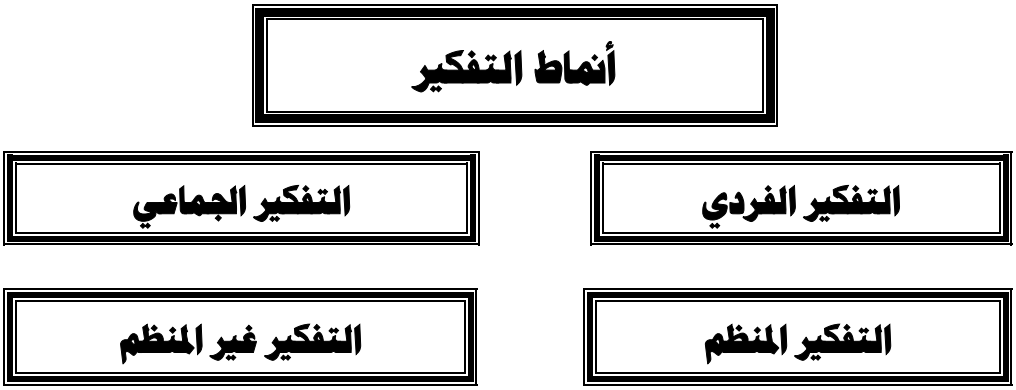
اللغة – عن الاشكال البدائية للتحليل والتركيب التي تتمكن الحيوانات الراقية من القيام بها .

3- يتسم التفكير بالاشكالية: اى ان التفكير يتخذ من المشكلات موضوعا له، ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة او في اية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة او عادة ما يبدأ تقصي عادة بالاستجابة الى الاشارة الكلامية ويعد السؤال الذي تبدأ به عملية التفكير هو تلك الاشارة ففي السؤال تصاغ مسالة التفكير، والسؤال هو الاكثر الاشكال التي تبرهن على وحدة التفكير واللغة ، وما التفكير سوى مسألة محددة صيغت في قالب سؤال، والبحث عن إجابة السؤال المطروح يكسب عملية التفكير طابعاً متقناً وهادفاً .

4- تقوم عملية التفكير على اساس عملية الخبرة التي جمعها الانسان وعلى اساس ما يحمله من تصورات وقدرات وطرائف في النشاط العقلي مما يشير الى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة والى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة اخرى .

5- التفكير لاينفصل عن طبيعة الشخصية اى ان التفكير ليس عملية مستقلة وانما هو عنصر هام من مكونات الشخصية يعمل في اطار منظومتها الديناميكية ولا وجود له خارج هذا الإطار .

6- التفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الافعال العملية او في مستوى استخدام التصورات او الكلمات او على شكل مخطط داخلي ويشمل التفكير على عدداً من العمليات التي تتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة مثل " التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة، التجريد، التعميم " .



أعراض التفكير غير المنظم

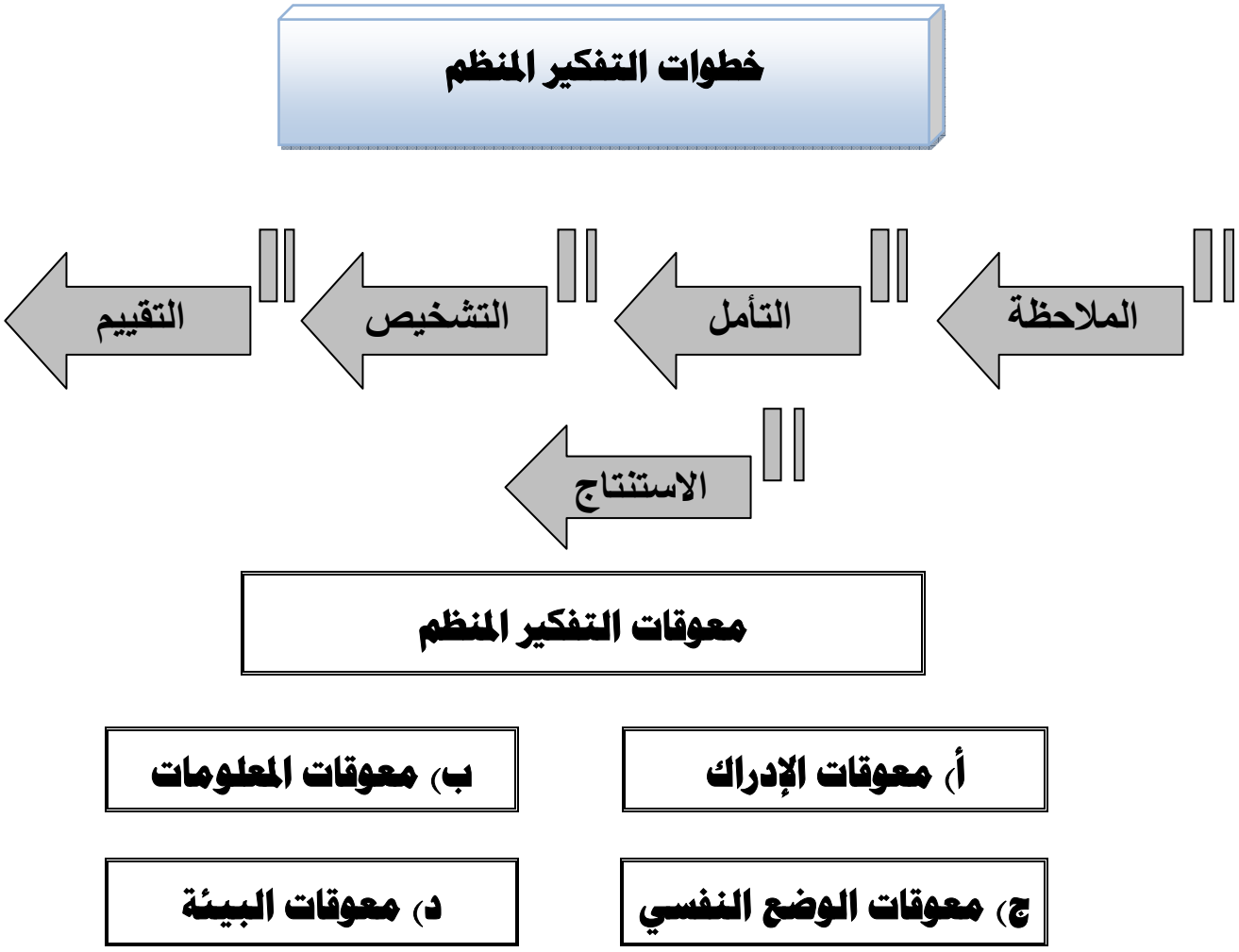
الارتباك والتردد

صعوبة أداء العمل

غياب نقطة بداية التفكير

الدوران في حلقة مغلقة

عدم معرفة الهدف


خطوات التفكير المنظم
الملاحظة
التأمل
التشخيص
التقييم
الاستنتاج
معوقات التفكير المنظم
أ) معوقات الإدراك
ب) معوقات المعلومات
ج) معوقات الوضع النفسي
د) معوقات البيئة

أ) معوقات الإدراك:

عدم القدرة على رؤية الوضع

رؤية العوارض دون المشكلة

رؤية جانب واحد من الموضوع

التحيز لوجهة نظر خاصة

عدم وضوح الأولويات

ب) معوقات المعلومات:

- نقص المعلومات
- استخدام معلومات خاطئة
- وجود معلومات زائدة
- الاكتفاء بالمعلومات المتوافرة
- الانحياز إلى المعلومات المثيرة

ج) معوقات الوضع النفسي :

- فقدان الرغبة في العمل
- عدم الثقة بالنفس
- الحماس المفرط
- الميل للمجاراة
- الخلط بين التنافس والتعاون

د) معوقات البيئة :

مقاومة التغيير

فقر المثيرات

الجو العائلي

ثقافة المجتمع

مهارات التفكير الإبداعي

1- الطلاقة

تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات عند الاستجابة لمثير معين

تابع : مهارات التفكير الإبداعي

2 - المرونة

تعني القدرة على توليد أفكار متنوعة قابلة للتغير والتكيف مع تغير المثير أو متطلبات الموقف وهي تتعلق بالكيف وليس الكم

3 - الأصالة

تعني الجدة والتفرد في توليد الأفكار الجديدة وإبداع وإنتاج ما هو غير مألوف

4 - الإفاضة والتوسع

تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل مشكلة

تابع : مهارات التفكير الإبداعي

5 - الحساسية للمشكلات

تعني الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف

أدوات التفكير المنظم

- **حصر الحقائق**
- **وسائل انتقاء المعلومات**
- **استخدام الأسئلة المتسلسلة**
- **استخدام وسائل التدوين**
- **تسلسل الخطوات**

تابع : أدوات التفكير المنظم

1 - حصر الحقائق

تعني الإحاطة بالحقائق الثابتة وليست التخمينات والتي يمكن من خلالها تحديد نقطة الانطلاق

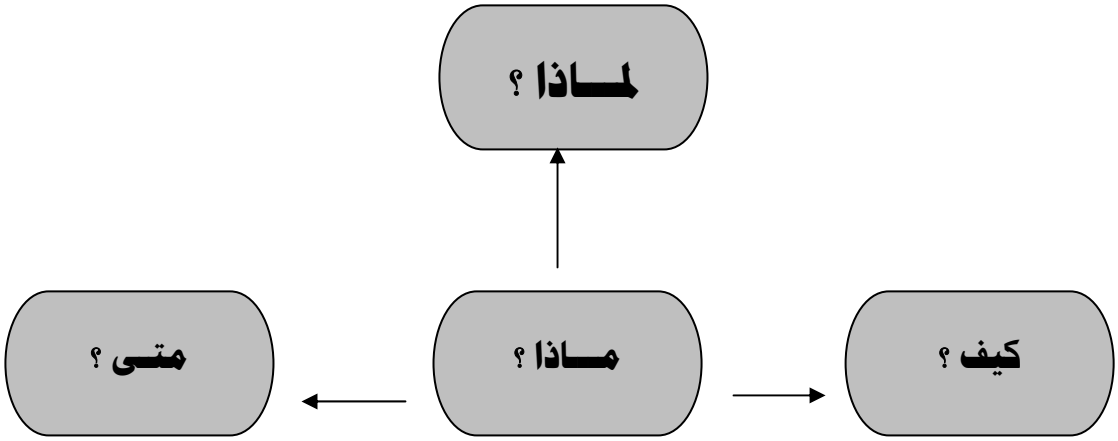
2 - وسائل انتقاء المعلومات

وهي الوسائل التي يمكن الاستناد إليها لتحديد وتنقيح المعلومات التي يمكن أن تفيد في حلّ المشكلة ومن أمثلة هذه الوسائل:

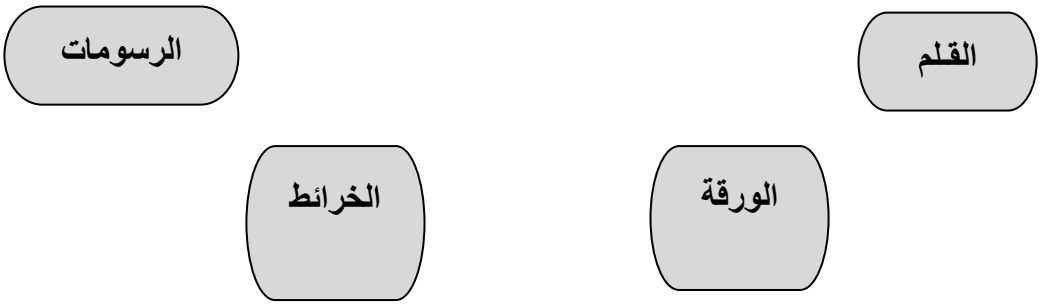
- المقارنة
- الاحتمالات
- النسب
- تقدير الأهمية

تابع : أدوات التفكير المنظم

3 - الأسئلة المتسلسلة

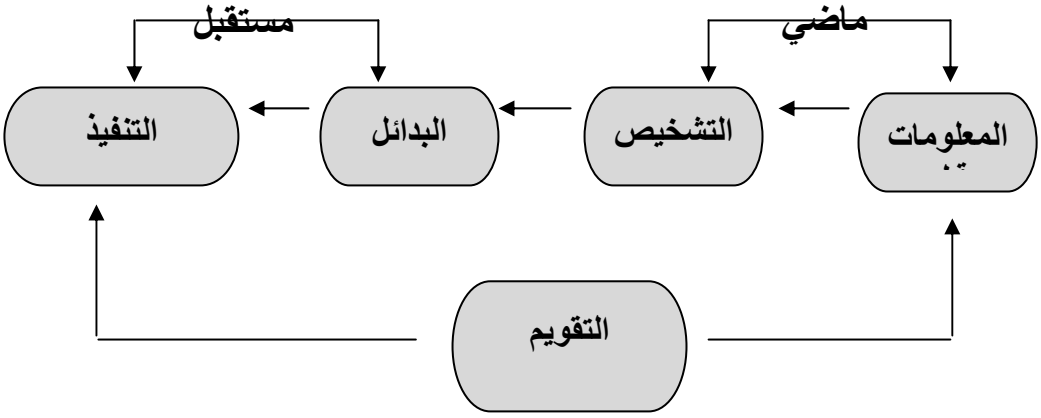


4 – أستخدام وسائل التدوين



تابع : أدوات التفكير المنظم

5 - تسلسل الخطوات



نشـــاط جمـــاعي

بالتعاون مع أفراد مجموعتك حدد العوامل التي يمكن أن تساعد المعلم في تنمية طلابه

معوقات تعليم مهارات التفكير ...

1- الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب الدراسية المقررة في التعليم العام لايزال متاثراً بالافتراض السائد الذي مفادة ان عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهذا ما يسهم في حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين كما ينعكس على بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية التي تثقل الذاكرة ولا تنمى مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم .

2- التركيز من قبل المدرسة،و اهداف التعليم ، ورسالة العلم على عملية نقل وتوصيل المعلومات، بدلاًمن التركيز على توليدها او استعمالها ويلحظ ذلك في استئثار المعلمين معظم الوقت بالحديث دون الاهتمام بالاسئلة والمناشط التي تتطلب إمعان النظر والتفكير.

3- اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفهوم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه مما يؤدى ذلك بدوره إلى وجود مشكلة كبيرة تواجه الهيئات التعليمية والادرية في كيفية تطبيقه .

4- غالبا ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم الطلاب على اختبارات مدرسية " عامة قوامها اسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية ، كالمعرفة والفهم ، وكانها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهج المقرر واهداف التربية وعليه فان التعليم من اجل التفكير او تعلم مهاراته شعار جميل تردده دائما من الناحية النظرية اما على ارض الواقع فان الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه .

استراتيجيات تطبيق التفكير واتجاهات المنهجية ...

أساليب تطبيق التفكير ...

من أكثر الأساليب شيوعا في تطبيق التفكير ومهاراته هو الأسلوب المباشر والأسلوب المبرمج والأسلوب المستقل المنفصل .

فإما أن يتم تعليم وتطبيق مهارات التفكير بشكل مباشر مع الدروس والتطبيقات أى دمجه وإما تعليم التفكير كمادة مستقلة .

وكلا الحالتين إيجابيات وبعض السلبيات ولها مؤيدون ومعارضون فهما مدرستان كبيرتان ، ولعل من أبرز رواد مدرسة التفكير كمادة مستقلة هو العالم " دوارد ديبونو" بينما نجد إن من أبرز العلماء المؤيدين لتطبيق ودمج المهارات ضمن المنهج هو " ربورت تشاورز "

ولعل الجدول التالي يوضح مقارنة بسيطة بين الاستراتيجيتين :-

اسلوب الدمج والتكامل	الأسلوب المباشر
تعليم المهارات جزء من المحتوى الدراسي	تعليم المهارات مستقل عن المحتوى الدراسي
لايتم التركيز على المهارة بصورة مباشرة	تحدد المهارة وتشرح في بداية الحصة
محتوى الدرس جزء من المنهج المعتاد	لاتوجد علاقة للمهارة بالمنهج الدراسي
يصمم المعلم الدرس وفق المنهج ويضمنه المهارة	محتوى الدرس بسيط ومتدرج
لايتوقف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة سنوات الدراسة	يتم الانتهاء من برنامج تعليم المهارات خلال فترة زمنية معينة

لهذا اذا أردنا أن نطبق التفكير كمادة مستقلة علينا ببرامج التفكير المتنوعة أو استخدام الدمج وفي الحالتين من المفضل إتباع الآتي في تطبيق المهارة :-

- عرض المهارة
- توضيح المهارة بمثال
- شرح المهارة
- مراجعة خطوات التطبيق
- تطبيق المهارة من قبل الطلاب
- المراجعة والتأمل .

اتجاهات التفكير ...

الاتجاه الاول..

1- برنامج تسريع التفكير ..

أ. المناقشات الصفية

ب. التضارب المعرفي ويقصد به تعريض الطلاب الى مشاهدات من خلال النشاط بمثابة مفاجأة لكونها تتعارض مع توقعاتهم مما تدعوالطالب إلى إعادة النظر في بنيته المعرفية وطريقة تفكيره .

ج. التفكير فيما وراء التفكير ويقصد به التفكير في الاسباب التي دعت الى التفكير في المشكلة بطريقة معينة .

د. التواصل ويقصد بها ربط الخبرات التي يحصل عليها في النشاط مع خبراته في الحياة .

2- برنامج مهارات التفكير

3- برنامج تحسين التفكير

الاتجاه الثاني ...

أساليب تنمية مهارات التفكير في الكتاب المدرسي ..

أولاً / في عرض الدروس ...

- طريقة حل المشكلات
- طريقة الاسلوب القصصي
- طريقة استخدام مصادر المعرفة

ثانيا / في التدريبات ...

- تدريبات الطلاقة والمرونة والاصالة
- تدريبات الفهم والتحليل والتقويم .
- تدريبات من نوع حل المشكلات
- تدريبات تصنيف الامثلة .

طريقة باير (boyer)

لتعليم مهارات التفكير وتقوم على المبرمج من مهارات التفكير والمواد الدراسية المختلفة او تدريس مهارات التفكير.

وتتكون هذه الطريقة من الخطوات التالية ...

- يجرى المعلم نقاشا عاما بهدف كشف وجلاء الخبرات الشخصية للطلبة حول كيفية تنفيذ المهارة .
- يقوم المعلم بإجراء نقاش مع الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق .
- يقوم المعلم بمساعدة الطلبة في تطبيق المهارة خطوة خطوة
- يستعرض المعلم بشئ من التفصيل الخطوات الرئيسية التي تتبع في تطبيق المهارة
- يقوم الطلبة بحل تمرين تطبيقي باشراف المعلم .

نماذج عملية لتطبيق مهارات التفكير في المنهج ...

- نموذج اسئلة مثيرة للتفكير
- نموذج تطبيق بعض مهارات التفكير في المنهج
- نموذج تطبيق بعض برامج التفكير في المنهج

تطبيق مهارات التفكير في المنهج ...

- أهمية المحتوى
- أهمية التفكير
- نوع التفكير
- تقويم التفكير

الخاتمة :

هذا البحث هو دعوة للافراد والمؤسسات في تطبيق التفكير ومهاراته في جميع الامور حتى يصبح منهج حياة وفي نفس الوقت هو دعوة لرفض جميع الدعاوى التي تنادي بان التفكير للنخبة والاختراع للعباقرة وانا من خلال هذا البحث قمت بتبسيط وتسهيل التفكير الذي من خلاله يخرج مفكرون قادرون على حل المشكلات ومتميزون بالتأمل والتعمق في التفكير ولديهم حصيلة كبيرة من ادوات التفكير ويعرفون كيف يستخدمونها من خلال التكوين المعرفي ومن خلال امكاناتهم ومواردهم المعرفية .

وتعليم التفكير بهذا المعنى الشامل ينبغي ان يكون هدفاً أساسياً للتعليم ان لم يكن هدفه الاساسي وكلنا نستطيع ان نصنع النجاح ولكن علينا بالتفكير. فنتيجة للتطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات العربية اسوة بالمجتمعات الغربية التي سبقتها في مجالات التطور دعت الحاجة الى التركيز بطرق مختلفة كالمؤتمرات والندوات وورش العمل التدريبية على أحد الموضوعات أو أكثر من الموضوعات المتعلقة بالتفكير والابداع والابتعاد عن التقليد والتلقين.

ويمكن القول ان الأنتقال من نموذج التعليم التقليدي إلى نموذج التعليم الإبداعي أو تعليم التفكير – عملية صعبة ولكنها ممكنة اذا تم تضييق الفجوة بين مفاهيم النظرية والممارسات العملية على مستوى الصف والمدرسة بالدرجة الأولى غير ان الأمر يحتاج الى تطوير منظومة العلاقات الادارية والفنية والاجرائية بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية والتربوية والاسماء على مستوى المدرسة كوحدة تطوير اساسية .

إن مدى تعلم الفرد لايقاس بقدرته على النمو العقلي . إن الغرض الأساسي للتربية هو تأهيل الفرد والعمل على تنمية القدرة على التعلم بالمبادرة الذاتية ، وتراعى مهارات التفكير، وتسعى الى اعداد الطلاب للحياة والعمل المتالق ، وذلك بمداومة البحث عن الأفضل في المحتوى والشكل والانجح من الطرائق والإتجاهات في العملية التربوية ، وهذا قد يتطلب تعديل النسق التعليمي حتى يقابل أهداف وتطور المجتمع والهدف الامثل للتربية للمجتمع هو السعادة والطمأنينة والأمن والإستقرار لكل أفراده . فيستطيع أن يستثمر طاقاتهم وإمكاناتهم الإبتكارية إلى أقصى حد ممكن مرتكز على أسس حديثة في الإنتاج والإنتاج يتطلب سمات رفيعة للقوى المحركة الإ وهي الفرد بقدراته وإمكاناته الإبتكارية المتألقة بالجديد في اي مجال من المجالات الحياتية المختلفة

فالتعلم إذن هو محصلة تفاعلات الفرد مع بيئته ان المدرسة لم تعد جسر عبور ناقلة لتراث المجتمع، ولا يتأتى هذا إلا إذا فهمنا طبيعة المتعلم وامكاناته والتعرف على مواهبه والعمل على تنميتها

وهذا يتواقف على مدى الشوط الذي قطعته المدرسة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية الطموحة التي بعثت من أجلها .

المراجع :

1. أحمد حامد منصور (1989) تكنولوجيا التعليم المبرمج ، وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري مكتبة دار الامان – الرباط ص132 .
2. فتحي عبد الرحمن جروان، (2008)." الموهبة والتفوق والإبداع" الطبعة الثالثة، دار الفكر، عمان، الأردن،
3. فتحي عبد الرحمن جروان (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ط ص60 .
4. محمود محمد على (2002)، تنمية مهارات التفكير، من خلال المناهج التعليمية، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة ط ، ص110
5. مها زحلوق ،(1994) " التربية الخاصة للمتفوقين" منشورات جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد،.

ليبيا وقضية اللاجئين الفلسطينيين

الأستاذ محمد الهادي السائح
كلية الآداب والعلوم صبراته
جامعة السابع من إبريل

المقدمة:-

تقع فلسطين في قلب الوطن العربي بين خطي العرض 29.30 ْو33.15 ْشمال خط الاستواء وبين خطي 34.15 ْو35.40 ْشرقي خط غرينتش ويمتاز موقعها بأكبر أهمية لأنها تقع عند ملتقي اكبر قارتين في العالم آسيا و أفريقيا وهي صلة الوصل بين أوروبا والشرق، وبين جناحي الوطن العربي الكبير الممتد في كل من قارة آسيا وأفريقيا .

أنها قبلة العالم العربية الإسلامي فهي مهد الديانات التوحيدية الكبر في التاريخ وملتقي الحضارات،وأنها تشكل الطرف الغربي للهلال الخصيب الذي يحيط ببادية الشام،ولهذه الأسباب فان موقع فلسطين كان محط اهتمام دول الغرب ووقعت مثل غيرها من الدول العربية تحت الاحتلال البريطاني .

بعد أن انتهت الحرب العلمية الأولى وخرج العرب منها صفر اليدين وبعد أن علم العرب باتفاقية سايكس بيكو التي فضحتها الثورة الروسية عام 1917 م ووعد بلفور الذي قطعته بريطانيا علي نفسها في إقامة الوطن القومي اليهودي في فلسطين حيث وافقت الجمعية العامة قيام بريطانيا بالانتداب علي فلسطين وقيامها بتسهيل هجرة اليهود إلي فلسطين بإعداد كبيرة وبأساليب متنوعة وبدأت الصهيونية العالمية والاستعمار البريطاني تسعي لنزع الأراضي والأملاك العربية من أهلها الأصليين وإقامة دولة العصابات الصهيونية في بلد لم يكن لهم فيه أي حق شرعي من هنا ظهرت مشكلة اللاجئين الفلسطينيين (1) قضية اللاجئين الفلسطينيين والقرار 1948/194 :-

يقصد باللاجئ الشخص الذي غادر وطنه إلي وطن أخر تاركا وراءه ماله وممتلكاته،تحت رغبة منه في تكييف حياتي بشكل جديد يخالف ما كان عليه في وطنه،أو تحت وطأة التهديد بالموت والفناء، أو تحت ضغط الطرد، وهولاء لا مجال لعودتهم إلي أوطانهم والي ممتلكاتهم،إلا إذا زالت الأسباب التي أدت إلي

[1] - عبد الرزاق محمد اسود، الموسوعة الفلسطينية، الدار العربية للموسوعات،جـ2،بيروت1979،صـ227-421.

هجرتهم،أن مأساة اللاجئين الفلسطينيين مثل صارخ في العالم،إذ جبروا علي ترك أوطانهم وأرضيهم، ومنذ أن بدأت المأساة في عام 1948، والاجيئون العرب يعيشون خارج وطنهم في خيام مهلهلة وخرائب تحت برد الشتاء وحر الصيف،حياة كلها الم وشقاء، وهم عريضة للموت والفناء (1) وبلغ عدد العرب الفلسطينيين الذين غادروا ديارهم حتي الرابع عشر من شهر مايو1948م حوالي 400 ألف نسمة وبين هذا التاريخ وتاريخ توقيع الهدنة غادر البلاد 350 ألف شخص أخر فبلغ مجموع الذين اخرجوا من ديارهم حوالي 750 ألف نسمة جاء ذلك في تقرير وكالة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين المسجلين لدى الوكالة حتي الواحد وعشرين من شهر مايو عام 1967م (2) ، وكان لإقامة دولة الكيان الصهيوني،وطرد العرب الفلسطينيين وتشريدهم،حل المشكلة اليهودية علي حساب ترشيد العرب الفلسطينيين وجعلهم لاجيئين بعد أن لاقوا شتي أنواع الاضطهاد والتنكيل،ويمكن تقسيم نزوح العرب عن فلسطين إلي ثلاث مراحل هي :-

المرحلة الأول :-

وتبدأ من الشهر شباط فبراير إلي 15-5-1948م وفي هذه المرحلة سحبت بريطانيا قواتها من فلسطين قبل إنها الانتداب وتركت العرب وهم عزل من السلاح تحت رحمة المنظمات العسكرية اليهودية التي قامت بالمذابح الوحشية في قرية دير ياسين ويافا وغيرها (3) .

المرحلة الثانية :-

وتبدأ بدخول الجيوش العربية في 15 مايو 1948م وكانت هذه الحرب سبباً في نزوح اعداد كبيرة بحجة إخلاء ميادين الحركات الحربية،أو بحجة الابتعاد عن الهجمات اليهودية الغادرة،وقد بلغ عدد من نزح عن فلسطين في هذه المرحلة نحو 480إلفا .

المرحلة الثالثة :-

وتبدأ بعد إقرار اتفاقية الهدنة :-

إذ ترتب عن تنفيذ هذه الاتفاقية ضم عدد من القرى العربية إلي دولة الكيان الصهيوني،وحرمان سكانها من كل أسباب الحياة بحجه عدم توفر شروط اللاجئين،وأصبحوا دون ارض أو عمل،وبلغ عددهم 181 ألف لاجئ يضاف إليهم 100 ألف آخرين من الذين طردهم إسرائيل بعد توقيع اتفاقيات الهدنة الدائمة تحت

---

1 - ندوه القانونيين العرب في الجزائر 1967/7/22م،القضية الفلسطينية، مؤسسة الدراسات الفلسطينية،بيروت 1968م صـ 114.

2 - سامي هداوي،ملف القضية الفلسطينية،سلسلة أبحاث، تحرير يوسف صائغ، منطقة التحرير الفلسطينية،مركز الأبحاث، يوليو 1968م صـ 65 .

3 - عبد الرزاق محمد اسود،الموسوعة الفلسطينية،مرجع سابق صـ 533.

شعار"امن إسرائيل واستقرارها"واستمرت دولة الكيان الصهيوني،في طرد العرب وإبعادهم إلي خارج الحدود،دون الالتفات الي صيحات دول العالم ودون الاهتمام بقرارات مجلس الأمن كما وقفت في وجه كل محاولة من قبل العرب للعودة إلي أرضيهم ووطنهم . (1)

غير أن هذه الأرقام لا تشمل أولئك الفلسطينيين،الذين فقدوا رزقهم دون دياريهم،ولذا فإنهم لا يستحقون الإغاثة،وكذلك لا تشمل الأشخاص الذين استطاعوا تركيز أنفسهم في البلدان العربية المجاورة،دون مساعدة خارجية ولذا لم يكونوا بحاجة الي أغاثة،وكان مجموع الفلسطينيين الذين تشتتوا في جميع إنحاء المعمورة عشية حرب يونيو 1967م حوالي 300,000 ,2 نسمة (2)

وهم علي النحو التالي :-

لاجئون ينالون إغاثة	1,345,000 نسمة	
سكان الضفة الغربية غير اللاجئين	0,475,000 نسمة	
سكان قطاع غزة غير اللاجئين	0,130,000 نسمة	
أشخاص لم يسجلوا كلاجئين ويعشون خارج	0,100,000 نسمة	الأردن وغزة .
عرب بقوا في فلسطين منذ حرب 1948م	0,200,000 نسمة	
الإجمالي :	2,350,000 نسمة	

قرار الأمم المتحدة بحق عودة اللاجئين :-

انعقدت الجمعية العام للأمم المتحدة في الحادي عشر من شهر ديسمبر عام 1948م للنظر في تقرير وسيط الامم المتحدة "الكونت برنا دوت "(3) ، وقررت وجوب السماح في اقرب وقت ممكن للأجئين في العودة الي ديارهم

والراغبين في ان يعودوا اليها ويعيشون بسلام مع جيرانهم،ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يختارون عدم العودة،وعن خسارة الممتلكات أو الإضرار التي لحقت بهم وهو أمر يجب ان تقوم به الحكومة المسئولة عن ذلك وفقا لمبادئ القانون

---

[1] - عبد الرزاق اسود، الموسوعة الفلسطينية،مرجع سابق،صـ 534.

[2] - وثيقة الأمم المتحدة رقم 6713/ A تقرير أوندوا، وكالة الغوث الدولية 67/66 م لنظر سامي هداوي،مرجع سابق صـ 65،66 .

[3] - عين الكونت برنادوت وسيطا من قبل الامم المتحدة،وأوكلت إليه مهمة تحقيق السلام بين الفرقاء المعنيين ولكن في 17, 9, 48م اغتال اليهود برنادوت،بغرض الانتقام لأنه كان قد تقدم باقتراح لحل مشكلة فلسطين،ولنظر محمد فيصل عبد المنعم،فلسطين والغزو الصهيوني صـ 406

الدولي . (1) وفي الرابع عشر من ديسمبر1950م اجتمعت الجمعية العامة للمرة الثانية واتخذت قراراً يطلب فيه تنفيذ القرار الخاص باللاجئين ويجب دفع تعويضات عن ممتلكاتهم وقررت إنه يجب معالجة قضية اللاجئين باعتبارها مستعجلة واتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية حقوق اللاجئين الفلسطينيين وممتلكاتهم ومصالحهم (2)

الجامعة العربية ومشكلة اللاجئين الفلسطينيين:-

منذ عام 1949م اتخذت الجامعة العربية عدة قرارات بشأن اللاجئين الفلسطينيين وأملاكهم والأراضي العربية في فلسطين المحتلة وهذه القرارات هي:-

1- كان أول قرار اتخذه مجلسي الجامعة العربية هو القرار رقم 231 المتخذ في الجلسة الأول من الدورة العاشرة المنعقدة في القاهرة بتاريخ 7-12-1949 م حيث قرر :ان المجلس يرى أن حل المسالة اللاجئين حلا دائما وهي عودتهم الي أوطانهم والمحافظة علي جميع حقوقهم وأملاكهم،وفي الثالث والعشرين من شهر سبتمبر 1952م صدر عن مجلس الجامعة القرار رقم 464،وفيه قررت اللجنة السياسية ان تبرق الحكومات العربية إلي وفودها في الأمم المتحدة بأن يدرجوا مشكلة اللاجئين في جدول أعمال لجنة التوفيق(3) وفي القرار رقم 1030 الصادر في الرابع عشر من شهر أكتوبر 1955م أوصت اللجنة السياسية،بوضع سياسة عربية موحدة للحافظة علي أملاك العرب الفلسطينيين وصدر عن مجلس الجامعة القرار رقم 1747 بناء علي توصيات مؤتمر رؤساء أجهزة فلسطين المنعقد في الفترة من 1-1961/2/9م بشأن تقوية لجنة التوفيق الفلسطيني (4) وصدر عن الجامعة العربية القرار رقم 1792 الصادر في 19-9-1961م عن توصيات مؤتمر أجهزة فلسطين وصدر عن مجلس الجامعة القرار رقم 1818 الصادر في 2-4-1962م عن الاجتماع المنعقد في الرياض، وقرار المجلس الموافقة علي توصيات المؤتمر الثالث

---

[1] - سامي هداوى،ملف القضية الفلسطينية،مرجع سابق صـ 66

وكذلك انظر هنري كيتن، اتفاقيات كامل ديفيد من وجهة القانون الدولي،مجلة قضايا عربية،العدد 11 نوفمبر 1980 م صـ 26

[2] - سامي هداوي،ملف القضية الفلسطينية،مرجع سابق صـ 67 .

[3] - عبد الرزاق محمد اسود،الموسوعة الفلسطينية مرجع سابق ص538.

[4] - القرار رقم 1747 انظر المؤتمر في مذكرة الأمانة العامة وأحيطوا بم دار في القسم الأول من دورة الأمم المتحدة الحالية بشأن تقوية لجنة التوفيق الفلسطينية (ان تعتني الأمانة الدائمة بجميع المعلومات والبيانات والمـستندات عـن أملاك العرب في فلسطين،عم بقاء الموضوع مدرجاً في جدول أعمال هيئة تنسيق الأجهزة) الموافق علي توصيات لجنة خبراء فلسطين .سامي هداوي،ملف القضية الفلسطينية،مرجع سابق صـ 67 .

لرؤساء أجهزة فلسطين وقرار مجلس الجامعة قراره رقم 1855 المتخذ في الجلسة السابعة بتاريخ 16-8-1962م

وقرار مجلس الجامعة العربية أيضا القرار رقم 67/2293م نظرت اللجنة للملاحظات والتقارير المقدمة من خبراء وممثلين الدول العربية في اجتماعهم في شهر مارس 1967م رداً عن تعليقات الممثل الفني للجنة التوفيق الفلسطينية.

الموقف الليبي من قضية اللاجئين الفلسطينيين :-

ان قضية فلسطين هي قضية شعب كامل شرد من وطنه بالإرهاب والعنف واغتصبت أرضه بالقوة والعدوان، وسلبت حقوقه بالإكراه والإرغام، وكل المجازر البشرية البشعة التي أرتكبها الكيان الصهيوني علي مد ى العقود الماضية ضد الفلسطينيين المدنيين تهدف الي إفراغ فلسطين من سكانها الأصليين، وكانت الحروب التي شنها الكيان الصهيوني ضد العرب تهدف الي التوسع والي طرد وتهجير أكبر عدد ممكن من المواطنين الفلسطينيين، ويقدر عدد المواطنين الذين يعيشون في الشتات بمليوني مواطن(1) وهناك أعداد في كل بلد عربي، ويبلغ عدد الفلسطينيين في الجماهيرية العظمي حوالي 35ألف مواطن وسبق للجماهيرية أن دعت الي عودة جميع الفلسطينيين الي فلسطين(2) إذ تحدث الأخ قائد الثورة في المؤتمر الأول للاتحاد العام للمهندسين الفلسطينيين بمدينة طرابلس(3) فقال (ليس هناك معنى لكلمة حقوق الشعب الفلسطيني إلا العودة الي أرضه، من أين أتى الشعب الفلسطيني؟ أتى من فلسطين إذا ليس له الحق إلا العودة الي فلسطين، ماالمقصود بها ؟ ان الفلسطيني انسان يجب ان يعيش كانسان في وطنه، هذا ما يراد بكلمة حقوق الشعب الفلسطيني، في النهاية لا بد من التركيز علي كلمة حقوق الشعب الفلسطيني هذه طريقة خطيرة لا بد من الانتباه إليها ووضع حد لها من قبل الفلسطينيين وعلي هذا الأساس حرصت الجماهيرية العظمي علي عودة الفلسطينيين الي بلدهم لتقرير مصيرهم وإقامة دولة مستقلة في فلسطين،ان دعوة الجماهيرية العظمي للمواطنين الفلسطينيين بالعودة الي بلدهم تنسجم مع الشعار الذي تؤمن به الجماهيرية العظمي والذي كانت ترفعه (حركة فتح) نفسها والذي يدعو الي إقامة دولة ديمقراطية في فلسطين، وان هذا

[1] - عدد اللاجئين الفلسطينيين :-300ألف في سوريا،600ألف في لبنان 300ألف في الأردن، 60ألف في مصر،وهاجرت أعداد أخر الي أمريكا وكندا واروبا،انظر سامي هداوي،ص66 .

[2] - سامي هداوي،ملف القضية الفلسطينية،مرجع سابق ص66-67 .

[3] - افتتح الأخ العقيد معمر القذافي قائد الثورة وأمين مؤتمر الشعب العام يوم 28-5-1977م المؤتمر الأول للمهندسين الفلسطينيين الذي انعقد بقاعة الشعب بمدينة طرابلس،انظر ثورة الفاتح وفلسطين ص85 .

الشعار يتفق مع الفقرة الثانية من المادة الأول من ميثاق الأمم المتحدة التي تنص علي التسوية في الحقوق بين الشعوب (1) كما يتفق مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي تنص عليه المادة التاسعة منه علي حق اللاجئ في العودة الي أرضه،وهذه العودة تتفق أيضا مع اتفاقية جنيف المتعلقة بحماية المدنيين في وقت الحرب المؤرخة في 12-8-1949م،ويتفق ذلك مع قرار الجمعية العامة رقم 194د-3 الذي ينص علي عودة اللاجئين الي وطنهم (2)

ويحظى اللاجئون الفلسطينيون باهتمام خاص من الأخ قائد الثورة في بناء منظومته الفكرية،إذ انه يدرك ان قضية اللاجئين الفلسطينيين هي جوهر الصراع العربي الصهيوني،ويؤكد انه بدون حل هذه المعضلة لا يمكن الوصول الي أي حل لصراع العربي الاسرائيل،وموضوع اللاجئين الفلسطينيين لا يتوقف عند حدود كونها قضية إنسانية،بل هي كذلك قضية سياسية ذات أبعاد إستراتيجية علي علاقة باستعادة الشعب العربي الفلسطيني لبنائه الوطن والقومي الذي انتهك بسبب النكبة التي حاطت بهم(3) وقد ذكر الأخ قائد الثورة بان اللاجئين الفلسطينيين هم القضية فلا حل بدون عودتهم الي بيوتهم وارضهم بل وتعويضهم عن هذا الظلم التاريخي الذي ما زالوا يعانون منه منذ اكثر من خمسين سنة مضت علي النكبة الكبرى 1948م، ولان الأمور علي هذا النحو.

حيث وجدنا شراسة الهجمات التي تشنها العصابات الصهيونية وحلفاؤها ضد اللاجئين الفلسطينيين بدءا من التنكر إلي وجودهم أصلا وتوافقا مع ادعاء العصابات الصهيونية بان (فلسطين ارض بلا شعب) .

إن وجود اللاجئين الفلسطينيين هو الدليل الحي وشاهد علي الجريمة الكبرى والنكراء التي ارتكبت ضد الشعب الفلسطيني في اقتلاعه من ارضه، وطرده، وتهديم بنيته المجتمعية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية،وتشتيته في أصقاع المعمورة وتحويله إلي جموع من اللاجئين أو ملحقين من الدرجة الثالثة أو الرابع إلي المحتل(4) .

---

[1] - حديث الأخ قائد الثورة في المؤتمر الأول للاتحاد العام للمهندسين الفلسطينيين،انظر ثورة الفاتح وفلسطين،مرجع سابق ص92 .

[2] - مذكرة غير منشورة بأمانة الوحدة الإفريقية ص1-2-3،وكذلك انظر قرار الأمم المتحدة رقم 194 -3 الصادرة بتاريخ 11-12-1948م وكذلك انظر سامي هداوي،ملف القضية الفلسطينية مرجع سابق ص66 وانظر أيضا قائد الثورة،السجل القومي 69-1970 مرجع سابق ص235 .

[3] - بشار إبراهيم – القذافي وفلسطين (قراءة في رؤى وأفكار معمر القذافي بصدد القضية الفلسطينية –الكتاب الأبيض،المركز العالمي لدراسة وأبحاث الكتاب الأخضر ص109.

[4] - بشار إبراهيم،مرجع سابق ص115 .

إن الدولة الواحدة التي يراها الأخ قائد الثورة وذلك كحل لقضية اللاجئين الفلسطينيين هي تلك الدولة التي لا تمنع أحدا من مواطنيها من التحرك حيثما شاء في إطارها، وفق القانون العام والذي لا يقتحم إطار الملكية الخاصة، ويستلب أصحابها من ممارسة ادني حقوقهم بالمواطنة أي بمعنى عودة جميع اللاجئين إلي فلسطين ويعيشوا جنبا إلي جنب مع اليهود ويتمتعون جميعا بكل الحقوق وفق القانون(1)، وبهذا كانت رؤية القذافي الصائبة تضع موضوع اللاجئين وعودتهم إلي رأس الخطوات في السير إلي الحل المتوازن للمشكلة، ويحدد إن الحل يكون في إطار الدولة الواحدة التي تضم العرب الفلسطينيين واليهود الاسرائليين في وحدة جيوبولتيكية لايمكن فصم عراها أو التحايل عليها بادراك حقيقة وجودهم وضرورته،والتداخل فيما بينهم.

فيما بين نهر الأردن، والبحر المتوسط ليس من الممكن قيام إلا الدولة الواحدة سواء بسبب الاعتبارات العلمانية من ناحية والتداخل الاستراتيجي بين أجزائها ومناطقها المعروفة هذا إذا انتبهنا إلي الضفة الغربية المراد

منحها للفلسطينيين،هي ارض المقدسات والوعد الالهى عند اليهود، بينما الجليل المراد منحه لإسرائيل، هو قلب المنطقة التي لن يتخلى عنها الفلسطينيون فهي ارض الأجداد فاى تبادل عجيب يريد متحمسو السلام إجراءه. (2)

[1] - بشار إبراهيم،المرجع نفسه ص 136 انظر أيضا معمر القذافي، الكتاب الأبيض ص37.

[2] - بشار ابراهيم،القذافي وفلسطين،مرجع سابق ص164 .

المصادر والمراجع

1-اسود – عبد الرزاق محمد،الموسوعة الفلسطينية،الدار العربية للموسوعات،بيروت 1979م.
2- ندوة القانونيين العرب في الجزائر، القضية الفلسطينية،مؤسسة الدراسات الفلسطينية،بيروت 1968م .
3- هداوي – سامي هداوي،ملف القضية الفلسطينية،سلسلة الابحاث، تحرير يوسف صايغ منظمة التحرير الفلسطينية،مركز الابحاث 1968م.
4- عبد المنعم – محمد فيصل،فلسطين والغزو الصهيوني،دار الهناء للطباعة القاهرة 1970م .
5- كيتن – هنري كيتن، اتفاقيات كامب ديفيد من وجهة القانون الدولي مجلة القضايا العربية العدد 11 نوفمبر 1980م
6- ابراهيم – بشار ابراهيم، القذافي وفلسطين المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر .
7- قائد الثورة، السجل القومي 69-1970م المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر طرابلس .
8- ثورة الفاتح وفلسطين،مكتبة الفكر الجماهيري، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر،طرابلس 1985م

دراسة (أم) في سورة الطور

الأستاذة / خيرية خليفة الجفائري
كلية التربية طرابلس / جامعة الفاتح

مقدمة :

الحمد لله الذي كرّم أمتنا باللغة العربية التي شرّفها بالقرآن الكريم، الذي هو ربيع قلوب المؤمنين المتقين، وكيف يكون ذلك ما لم نفهم تراكيبه؛ ليتسنّى لنا إدراك معانيه : أوامره ونواهيه، وما تحمله هذه التراكيب من دلالات وإيحاءات ﴿ أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها ﴾ والصلاة والسلام على رسولنا العربي الأمين الذي قال : " أعربوا القرآن يدلكم على تأويله " وعلى آله وصحبه. آمين.

هذه اللغة المشرّفة وسيلة العبد في تقرّبه إلى ربّه ومناجاته، ومن خصائصها ومزاياها الإعراب، إذ جاءت وما زالت معربة وإعرابها إبانة عن المعاني التي تؤديها تراكيبها.

الباعث على هذا البحث رغبتي في أن نعود بالدراسة النحوية إلى مصدرها الأول... ففي أسلوب القرآن الكريم في جميع رواياته ثروة لغوية ونحوية جديرة بالدرس، وفيها دفاع عن النحو، ودعم لشواهده.

إنّ هذا البحث هو إسهامة متواضعة لخدمة القرآن الكريم ولغته من خلال تفصيل الكلام عن أم في سورة الطور، تأمل الباحثة إلقاء الضوء على جانب من جوانب لغتنا لإبراز محاسنه، والدعوة إلى الاستمساك به.

وقد قسمت الباحثة البحث إلى فصلين : خصصت الفصل الأول لدراسة (أم) وذكر أحكامها، وكان الفصل الثاني لدراسة (أم) في سورة الطور، وختمته بخاتمة ذكرت فيها النتائج العامة التي توصل إليها البحث.

والله أسأل أن أكون قد وفقت في عرض الموضوع على الوجه الذي يحبه ويرضاه، والله من وراء القصد.

تمهيد:

النحاة يسمّون الحروف التي هي قسم من أقسام الكلمة (أدوات الربط)؛ لأنّ الكلمة إمّا أن تدل على ذات، وإمّا أن تدل على معنى مجرد (أي : حدث) وإمّا أن تربط بين الذات والمعنى المجرد منها. فالاسم يدل على الذات، والفعل يدل على المعنى المجرد منها المرتبط بزمن، والحرف هو الرابط. وهو يختلف اختلافا كاملا عن (الحرف الهجائي) الذي تُبنى منه صيغة الكلمة؛ كالباء، والتاء... وغيرها من سائر أحرف الهجاء، وتُسمّى لهذا أحرف البناء.

وحروف الربط نوعان: نوع يُسمّى (حروف المعاني)؛ لأنّه يفيد معنى جديدا يجلبه معه، ونوع ليس للمعاني، وإنّما هو زائد مكرر، وكلاهما لتوكيد معنى موجود. والذين يعدّون التوكيد معنى ـ على الرغم من أنّه ليس جديدا ـ يُدخلون هذا النوع في حروف المعاني، أمّا غيرهم فلا يدخله فيها، وهذا هو المشهور. وأكثر الكوفيين يقتصر على تسمية الحروف (أدوات).

فحروف المعاني هي الحروف التي تربط الكلمة بالكلمة، والجملة بالجملة.

والحروف قليلة في اللغة العربية، وهي لا تزيد عن الثمانين، وكلها مبنية. فمنها ما يُبنى على السكون مثل (أم)، ومنها ما يُبنى على الفتح، ومنها ما يُبنى على الضمّ، ومنها ما يُبنى على الكسر.

" والحروف أقلّ أقسام الكلام، مع أنّها أكثر في الاستعمال؛ من قِبل أنّها إنّما يُحتاج إليها لغيرها من الاسم أو الفعل أو الجملة، وليس كذلك غيرها؛ لأنها تحتاج إليها في أنفسها، فصارت هذه الحروف كالآلة، وصار القسمان الآخران اللذان هما الاسم والفعل كالعمل الذي هو الغرض من إعداد هذه الآلة، وإعمالها..." [1]

وعدة ما يكون على حرف واحد من هذه الحروف ثلاثة عشر حرفا، وهو القسم الأكثر استعمالا، وما يجئ على حرفين، وهو في المرتبة الثانية من كثرة الاستعمال، وعدة ذلك ثلاثة وثلاثون حرفا.

ثمّ يليه ما ينقص عنه بمرتبتين : على ثلاثة أحرف، وهو ثلاثون حرفا، وأمّا ما جاء على أربعة فقليل، وما جاء على خمسة أقل ممّا جاء على أربعة نحو (لكنّ) ـ مشدد ـ ولا يعرف في الخمسة غيرها.

و (أم) محور هذه الدراسة هي أحد حروف المعاني.

الفصل الأول
(أم) في كتب النّحاة

أم على أربعة أوجه :

1 ـ أن تكون متصلة، وهي منحصرة في نوعين.

2 ـ أن تكون منقطعة، وهي ثلاثة أنواع.

3 ـ أن تكون زائدة.

4 ـ أن تكون للتعريف.

1 ـ المخصص ،لابن سيده ج 4 ، السفر الرابع عشر ،ص 45 .

الوجه الأول : أم المتصلة :

سُمّيت متصلة لأنّ ما قبلها وما بعدها لا يُستغنى بأحدهما عن الآخر في المعنى والإعراب، وتُسمّى أيضا معادلة ؛ لمعادلتها للهمزة في إفادة الاستفهام وهي منحصرة في نوعين : 1 ـ إمّا أن تتقدم عليها همزة التسوية.

2 ـ وإمّا أن تتقدم عليها همزة يُطلب بها وبأم التعيين [1].

" ويجمعهما أن يُقال : هي التي لا يستغنى ما بعدها عما قبلها، ولا يقع إلاّ فيما يُستعمل في لفظ الاستفهام سواء أريد معناه أم لا ؟ " [2]

النوع الأول : أم المتصلة التي تقع بعد همزة التسوية نحو قوله تعالى : ﴿ سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَسْتَغْفَرْتَ لَهُمْ أَمْ لَمْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ... ﴾ [3]

" ومعنى التسوية في الهمزة وأم : أنّهما تليان قولهم (سواء) وقولهم (ما أبالي)، ومتصرفاته..." [4]

والقياس عند (ابن هشام) عدم جواز العطف على الهمزة هنا بأو، وقد ردّ قوله هذا (البغدادي) في الخزانة فذكر قول (السيرافي) في شرح الكتاب وتجويزه العطف على همزة التسوية بأو.[5]

النوع الثاني : أم المتصلة المتقدم عليها همزة يُطلب بها وبأم التعيين نحو : أزيد في الدار أم عمرو.

ولا تُعادل أم هذه إلاّ بالهمزة، ويجب أن تجتمع فيها ثلاثة شروط لتكون متصلة، وهي : أن تعادل همزة الاستفهام، وألاّ يكون بعدها جملة أسمية، وأن يعلم السائل أحدهما [6].

ويجوز هنا أن تعطف على الهمزة بأو، ويكون الجواب بنعم، أو لا.[7]

ويفترق النوعان من أربعة أوجه :

1ـ أنّ الواقعة بعد همزة التسوية لا تستحق جوابا؛ لأنّ المعنى معها ليس على الاستفهام.

---

1 ـ ينظر مغنى اللبيب عن كتب الاعاريب ، لابن هشام : 61

2 ـ همع الهوامع ، للسيوطي 5 :239 .

3 ـ سورة المنافقون : 6 .

4 ـ شرح الرضي على الكافية 4 : 409 .

5 ـ ينظر : خزانة الأدب ، لعبد القادر البغدادي، ج11: 169 . وقد قرر مجمع اللغة العربية بالقاهرة (في كتابه الذي أخرجه سنة1969 م باسم كتاب في أصول اللغة : 227) تحت عنوان " سواء مع (أم) ومع (أو) بالهمزة وغيرها : يجوز استعمال (أم) مع الهمزة وبغيرها وفاقا لما قرره جمهرة النحاة واستعمال (أو) مع الهمزة وبغيرها كذلك على نحو التعبيرات الآتية : سواء عليّ أحضرت أم غبت ـ سواء عليّ حضرت أم غبت ـ سواء عليّ أحضرت أو غبت ...

6 ـ ينظر شرح المفصل لابن يعيش 8 : 98 .

7 ـ ينظر مغني اللبيب : 64 .

2 ـ وأنّ الكلام معها قابل للتصديق والتكذيب؛ لأنّه خبر، وليست الاستفهامية كذلك؛ لأنّ الاستفهام معها على حقيقته.

3 ـ وأنّ الواقعة بعد همزة التسوية لا تقع إلاّ بين جملتين.

4 ـ ولا تكون الجملتان معها إلاّ في تأويل المفردين، وتكونان فعليتين، نحو قوله تعالى : ﴿ سَوَاءٌ عَلَيْنَا أَجَزِعْنَا أَمْ صَبَرْنَا... ﴾ [1]، واسميتين، كقوله :

ولستُ أُبالي بعدْ فقدي مالكاً أموتي ناءٍ أمْ هو الآن واقِعُ [2]

ومختلفتين، نحو قوله تعالى : ﴿ سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنتُمْ صَامِتُونَ ﴾ [3]

وأم الاستفهامية تقع بين المفردين، وذلك هو الغالب فيها، نحو قوله تعالى : ﴿أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمْ السَّمَاءُ بَنَاهَا ﴾ [4]، وبين جملتين ليستا في تأويل المفردين، وتكونان أيضا فعليتين كقوله :

فقمتُ للطيفِ مرتاعاً فأرّقني فقلتُ : أهيَ سَرَتْ أمْ عادني حُلُمُ [5]

وذلك على الأرجح في (هي) من أنّها فاعل بمحذوف يفسره (سرت). واسميتين، كقوله :

لعمركَ ما أدري وإنْ كنتُ دارياً شُعيثُ ابنُ سهمٍ أمْ شُعيثُ ابن مُنقر [6]

وتقع أم الاستفهامية بين جملتين مختلفتين، نحو قوله تعالى : ﴿ أَأَنتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الخَالِقُونَ ﴾[7]، وذلك على الأرجح من كون (أنتم) فاعلا لفعل محذوف.

حذف أم المتصلة : يقول (ابن هشام) : " سُمع حذف أم المتصلة ومعطوفها، كقول (الهذلي) : دعاني إليها القلبُ إنّي لأمرهِ سميعٌ فما أدري أرشدٌ طِلابُها [8]

---

1 ـ إبراهيم : 24 .

2 ـ البيت من الطويل ، وهو لمتمم بن نويرة ـ الصحابي رضي الله عنه ـ ، في رثاء أخيه مالك ، الذي قتله خالد بن الوليد في حروب الردّة . ديوانه : 105 ، مغني اللبيب : 61 .

3 ـ الأعراف :193 .

4 ـ النازعات : 27 .

5 ـ البيت من البسيط ، للمرار الحنظلي العدوي (زياد بن منقذ) وهو من شواهد : مغني اللبيب : 62 ، وهمع الهوامع : 5 : 240 ، وخزانة الأدب : 5: 244 .

6 ـ البيت من الطويل ، وهو للأسود بن يعفر في ديوانه : 37، ونسبه المبرد إلى : اللعين المنقري . وهو من شواهد : الكتاب 3 : 175 ، مغني اللبيب : 62 ، وشرح الرضي على الكافية : 4 : 404 ، وهمع الهوامع : 5 : 240 ، وخزانة الأدب 11 : 122 . شعيث : حي من تميم ، تميم بن منقر ، فجعلهم أدعياء ، وشك في كونهم منهم ، أو من بني سهم ، وسهم : حي من قيس . والشاهد فيه عند ابن هشام : حذف ألف الاستفهام ضرورة ؛ لدلالة (أم) عليها . ينظر مغني اللبيب :62 ، " وردّ حكمه البغدادي في الخزانة11 : 129 ، قال : " أقول : حكمه هنا بأنّ حذف الهمزة ضرورة ينافيه ما تقدم منه في بحث الألف من إطلاق جواز حذفها ، تقدمت على (أم) أم لم تتقدم ، وإنّما اعتبره منونا حُذف تنوينه للضرورة لأنّه أخبر عنه بابن ، والعلم المنون إنّما يُحذف تنوينه إذا وُصف بابن ، لا إذا أُخبر عنه ، ومن ثمّ يُكتب ألف ابن أيضا وإن كان واقعا بين علمين . قال ابن الملا : ويجوز أن يكون ممنوعا من الصرف ولا ضرورة ، باعتبار القبيلة ، والإخبار عنه بابن لا يمنع ذلك ، لجواز رعاية التذكير والتأنيث باعتبارين ."

7 ـ الواقعة : 62 . والاستفهام هنا للتقرير .

8 ـ البيت من الطويل لخويلد بن خالد ، شاعر مخضرم أقام في المدينة وشارك في الفتوح. ينظر: مغني اللبيب: 18، وهمع الهوامع 5 : 241 ، والخزانة 11: 251 .

تقدير المحذوف : أم غي. " [1]

وأجاز (الواحدي)، و(الزمخشري) حذف ما عطفت عليه (أم) في قوله تعالى: ﴿ أَمْ كُنتُمْ شُهَدَاءَ... ﴾[2]، فتكون (أم) متصلة لا منقطعة، على أنّ الخطاب لليهود، وحُذف معادل (أم)، فقدّره (الواحدي) : أبلغكم ما تنسبون إلى يعقوب من إيصائه بنيه باليهودية أم كنتم شهداء. وقدّره (الزمخشري) : أتدّعون على الأنبياء اليهودية أم كنتم شهداء. [3]

الوجه الثاني : أم المنقطعة :

وهي التي تقع بعد غير همزة الاستفهام، وسُميت بذلك لأنّ الجملة بعدها مستقلة.[4]

وهي على ثلاثة أنواع :

1 ـ مسبوقة بالخبر المحض، نحو قوله تعالى : ﴿ تَنزِيلُ الْكِتَابِ لاَ رَيْبَ فِيهِ مِن رَّبِّ الْعَالَمِينَ (1) أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ...﴾ [5].

2 ـ مسبوقة بهمزة لغير استفهام نحو قوله تعالى : ﴿ أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَيْدٍ يَبْطِشُونَ بِهَا...﴾ [6] ، إذ الهمزة هنا للإنكار، فهي بمنزلة النفي، والمتصلة لا تقع بعده.

3 ـ مسبوقة باستفهام بغير الهمزة، نحو قوله تعالى : ﴿ هَلْ يَسْتَوِي الأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ ﴾ [7].

ومعنى أم المنقطعة الذي لا يفارقها : الإضراب، ثمّ تارة تكون له مجردا، وتارة تتضمن مع ذلك استفهاما إنكاريا، أو استفهاما طلبيا.

فمن أم المنقطعة للإضراب المجرد قوله تعالى :﴿ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ وَهَذِهِ الأَنْهَارُ تَجْرِي مِن تَحْتِي أَفَلا تُبْصِرُونَ (50) أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِن هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ (51)﴾[8] جعل (سيبويه) أم في الآية منقطعة، فقد ذكرها في باب أم المنقطعة.[9]

ومنها قول القائل :

---

1 ـ المغني : 64 ، 65 . فابن هشام يرى أنّ أم حرف عطف لو حُذف معطوفها وجب حذفها .
2 ـ البقرة : 132.
3 ـ ينظر: مغني اللبيب: 65، وهمع الهوامع 5: 241 ـ 242، ودراسات لأسلوب القرآن، لعبد الخالق عضيمة 1: 298 .
4 ـ ينظر همع الهوامع 5 : 242 .
5 ـ السجدة :1- 2 .
6 ـ الأعراف :195 .
7 ـ الرعد : 17 .
8 ـ الزخرف : 50 ـ 51 .
9 ـ ينظر كتاب سيبويه 3 : 173 ، وفي حاشية المقتضب للمبرد 3 : 296 تعليق للمحقق يوضح أقوال النحويين بعد سيبويه في هذه الآية .

أمْ كيفَ ينفعُ ما تُعطي العلوق بهِ رئمانَ أنفٍ إذا ما ضُنَّ باللبنِ [1]

وذهب الكوفيون و(ابن هشام) في المغني إلى أنّ (أم) فيه بمعنى (بل) وحدها، بدون همزة الاستفهام إذ الاستفهام موجود.[2]

ومن أم للإضراب مع الاستفهام الإنكاري، قوله تعالى: ﴿ أَمْ لَهُ الْبَنَاتُ وَلَكُمُ الْبَنُونَ﴾ [3]، تقديره: بل ألله البنات ولكم البنون؛ إذ لو قدرت للإضراب المحض لزم المحال.[4]

ومن أم للإضراب مع الاستفهام الطلبي قولهم : إنّها لأبل أم شاء.[5]

التقدير : بل أهي شاء؛ لأنّ المنقطعة لا يليها إلا جملة ظاهرة الجزأين نحو : أزيدٌ عندك أم عمرو عندك، أو مقدرا أحدهما كما في القول السابق.

وجواب المنقطعة : لا، أو نعم، لأنّه استفهام مستأنف.[6]

احتمال أم للاتصال والانقطاع : ـ

قد ترد (أم) محتملة للاتصال والانقطاع، فمن ذلك قوله تعالى : ﴿ قُلْ أَتَّخَذْتُمْ عِندَ اللهِ عَهْداً فَلَنْ يُّخْلِفَ اللهُ عَهْدَهُ أَمْ تقُولُونَ عَلَى اللهِ مَا لاَ تَعْلَمُونَ ﴾ [7]

يجوز أن تكون (أم) متصلة، وقوله ﴿ فَلَنْ يُّخْلِفَ اللهُ عَهْدَهُ ﴾ اعتراض، وكأنه يقول : أي هذين واقع : أتخاذكم العهد عند الله أم قولكم على الله ما لا تعلمون.

ويجوز أن تكون (أم) منقطعة تقدر ببل والهمزة، وهو استفهام إنكاري؛ لأنّه قد وقع منهم قولهم على الله ما لا يعلمون.[8]

الوجه الثالث : زائدة :

أن تكون زائدة كما قال :

يا ليت شِعْري ولا مَنْجَى مِنَ الْهَرَمِ أمْ هلْ على العَيْشِ بَعْدَ الشَّيبِ من نَدَمِ [9]

أم زائدة هاهنا، يقول: يا ليت شعري هل يندم أحد على أن يعيش بعد الشيب.[10]

---

1 ـ البيت من البسيط لأفنون النغلبي، واسمه ظالم أو صريم بن معشر ، وهو في الخزانة 11 : 139 ، وينظر شرح الرضي على الكافية 4 : 406.
2 ـ وسبقهما أبو علي في : المسائل المنثورة ، وتبعه ابن جنّي في : الخصائص .
3 ـ الطور : 37 .
4 ـ ينظر : الأزهية في علم الحروف للهروي : 139 ، أسرار العربية لابن الأنباري : 305 ، مغني اللبيب : 66 .
5 ـ الكتاب 3 : 172 ، أسرار العربية : 305 ، شرح المفصل 8 : 98 ، رصف المباني للمالقي : 95 ، الجنى الداني للمرادي : 206 ، مغنى اللبيب : 66 ، همع الهوامع : 246 .
6 ـ ينظر شرح الرضي على الكافية : 4 : 406 .
7 ـ البقرة : 79 .
8 ـ هذا قول الزمخشري في الكشاف . ينظر : مغني اللبيب : 68 ، دراسات لأسلوب القرآن الكريم 1 : 316 .
9 ـ البيت من البسيط ، وهو لساعدة بن جؤية ، شاعر هذلي من مخضرمي الجاهلية والإسلام ، وأسلم وله صحبة .
10 ـ ينظر الأزهية في علم الحروف:140 ـ 141، ومغني اللبيب: 70 ، وهمع الهوامع : 246، وخزانة الأدب 11: 162.

وقال (أبو زيد الأنصاري) : (أم) في قوله تعالى: ﴿ أَفَلاَ تُبْصِرُونَ أَمْ أَنَا خَيْرٌ﴾ [1] زائدة.[2] كأنّه قال: أفلا تبصرون أنا خير من هذا الذي هو مهين.[3]

الوجه الرابع : للتعريف :

أن تكون للتعريف [4]، نُقلت عن طيىء ، وعن حمير، قال (بجير الطائي) :

ذاكَ خَلِيلِي وَذُو يُواصِلُنِي يرْمِي وَرَائِي بامْسَهِم وامْسِلِمه [5]

وفي الحديث : " ليس من امبر امصيام في امسفر " [6] والمعنى : ليس من البر الصيام في السفر.

الفصل الثاني
(أم) في سورة الطور

سورة الطور : هي السورة الخامسة والسبعون في ترتيب نزول السور، نزلت بعد سورة نوح، وقبل سورة المؤمنين، وهي " مكّية كلها في قول الجميع "[7].

عدّ أهل المدينة ومكة آياتها سبعا وأربعين، وعدّها أهل الشام وأهل الكوفة تسعا وأربعين، وعدّها أهل البصرة ثمانيا وأربعين.

أغراضها : أول أغراض هذه السورة التهديد بوقوع العذاب يوم القيامة للمشركين المكذبين بالنبي ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ فيما جاء به من إثبات البعث، وبالقرآن المتضمن ذلك فقالوا : هو سحر.

ومقابلة وعيدهم بوعد المتقين المؤمنين وصفة نعيمهم، ووصف تذكرهم خشية، وثنائهم على الله بما منّ عليهم، فانتقل إلى تسلية النبي ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ وإبطال أقوالهم فيه وانتظار موته، وتحدّيهم بأنّهم عجزوا عن الإتيان بمثل القرآن.

وإبطال خليط من تكاذيبهم : بإعادة الخلق، وبعثة رسول ـ عليه السلام ـ ليس من كبرائهم، وبكون الملائكة بنات الله ـ تعالى عن ذلك علوّا كبيرا.

وإبطال تعدد الآلهة، وذكر استهزائهم بالوعيد.

---

1 ـ الزخرف : 51 .

2 ـ والصحيح أنّها غير زائدة ، لأنّ زيادتها قليلة ، فلا ينبغي أن تُحمل الآية عليها ، إذ ذهب سيبويه إلى أنّها منقطعة . الكتاب 3 : 173 ، وهي متصلة على ما ذهب إليه الفراء .معاني الفراء 3 : 35 ، وقال الأزهري في تهذيب اللغة 15 : 625 : " وروى اليزيدي عن أبي حاتم ، قال : قال أبو زيد : (أم) تكون زائدة ، لغة لأهل اليمن " .

3 ـ ينظر : المقتضب 3 : 296 ، الأزهية : 141 ، الجنى الداني : 207 ، مغني اللبيب : 70 .

4 ـ ينظر : الأزهية : 141 ـ 142 ، رصف المباني : 96 ، الجنى الداني : 207 ، تهذيب اللغة 15 : 625 ، مغني اللبيب : 70 .

5 ـ البيت من المنسرح ، لبجير بن غنمة الطائي شاعر جاهلي مقل . يريد (السهم والسلمة) ، والسلمة : الحجر وجمعها سِلامٌ ، وهو بلا نسبة في الجنى الداني : 140 .

6 ـ كذا رواه النمر بن تولب رضي الله عنه . والحديث في مسند الإمام أحمد باب الصوم في السفر من مسند كعب بن عاصم .

7 ـ تفسير القرطبي 17 : 52 .

وأمر النبي ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ بتركهم، وأن لا يحزن لذلك، فإنّ الوعيد حالٌّ بهم في الدنيا، ثمّ في الآخرة، وأمره بالصبر، ووعده بالتأييد، وأمره بشكر ربّه في جميع الأوقات.

ورد ذكر (أم) في سورة الطور ست عشرة مرّة، و(أم) في هذه المواضع منقطعة. وكلها استفهام وليس بعطف.[1]

وقد جاءت (أم) المنقطعة بعد همزة الاستفهام في قوله تعالى : ﴿ أفسِحْرٌ هَذا أَمْ أنتُمْ لاَ تُبْصِرُونَ (13) ﴾.

وهذه الآية الوحيدة في هذه السورة التي جاءت فيها (أم) مسبوقة بهمزة لغير الاستفهام؛ إذ الاستفهام هنا غير حقيقي (إنكاري) معناه التوبيخ والتهكم. والتقدير: بل أأنتم لا تبصرون، (إضراب مع استفهام إنكاري).

وقد تتابعت الآيات الخمس عشرة الباقية التي وردت فيها (أم) من هذه السورة، بين الآيات 28 ـ 41، فجاءت منقطعة بعد خبر محض في ثلاث آيات منها وهي قوله تعالى: ﴿ فَذَكِّرْ فَما أنتَ بِنعْمَةِ رَبِّكَ بِكَاهِنٍ وَلاَ مَجْنُونٍ (27) أَمْ يَقُولُونَ شَاعِرٌ نَتَرَبَّصُ بِهِ رَيْبَ الْمَنُونِ (28) ﴾.

﴿ قُلْ تَرَبَّصُوا فَإِنِّي مَعَكُم مِّن الْمُتَرَبصِينَ (29) أَمْ تَأمُرُهُمْ أَحْلاَمُهُمْ بِهَذا أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ (30) ﴾.

﴿ فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِّثْلِهِ إِن كَانُوا صَادِقِينَ (32) أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (33) ﴾.

وهي في بقية المواضع الاثني عشر منقطعة أيضا بعد خبر محض، إذ توالت (أم) فيها بمعنى الإضراب والاستفهام الإنكاري.. كما سيأتي.

تقدير (أم) المنقطعة في هذه الآيات :

1- الآية : ﴿ أَمْ يَقُولُونَ شَاعِرٌ نَتَرَبَّصُ بِهِ رَيْبَ الْمَنُونِ (28) ﴾.

(أم) منقطعة، وهي للإضراب عن مقالتهم المردودة بقوله ﴿ فَما أنتَ بِنعْمَةِ رَبِّكَ بِكَاهِنٍ وَلاَ مَجْنُونٍ ﴾ للانتقال إلى مقالة أخرى وهي قولهم هو ﴿ شَاعِرٌ نَتَرَبَّصُ بِهِ رَيْبَ الْمَنُونِ ﴾. وعدل عن الإتيان بحرف (بل) مع أنّه أشهر في الإضراب الانتقالي؛ لقصد تضمن (أم) للاستفهام. والمعنى : بل أيقولون شاعر...الخ والاستفهام المقرر إنكاري.[2]

وفسّرها (القرطبي) بـ (بل) قال : " أي بل يقولون محمد شاعر. قال (سيبويه) : خوطب العباد بما جرى في كلامهم. قال (أبو جعفر النحاس) : وهذا كلام

1 ـ ينظر : تفسير القرطبي 17 : 76 ، وتفسير التحرير والتنوير 27 : 60 .
2 ـ تفسير التحرير والتنوير 27 : 60 .

حسن إلا أنه غير مبين ولا مشروح، يريد (سيبويه) أنّ (أم) في كلام العرب لخروج من حديث إلى حديث، كما قال (الأعشى) : * أَتَهْجُرُ غانِيةً أَمْ تُلِمْ *
فتمّ الكلام ثمّ خرج إلى شيء آخر فقال : * أَمْ الْحَبْلُ وَاهٍ بها مُنْجَذِمْ *[1]
فما جاء في كتاب الله من هذا فمعناه التقرير والتوبيخ والخروج من حديث إلى حديث، والنحويون يمثلونها بـ (بل) ".[2]
وعلى هذا فـ (أم) في هذه الآية منقطعة[3]، للإضراب مع الاستفهام الإنكاري[4] للتوبيخ بمعنى : بل أيقولون شاعر.
أمّا تفسير (القرطبي) فمبني على أنّهم قالوا : أنّه شاعر، فهي للإضراب بمعنى (بل) مجردة.

2- الآية : ﴿ أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلاَمُهُمْ بِهَذا أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ (30) ﴾.
إضراب انتقالي؛ لتضمن الآية استفهام إنكاري للتعجب من قولهم.
والتقدير : بل أتأمرهم أحلامهم، إضراب مع استفهام إنكاري تعجبي.

3- الآية : ﴿... أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ (30) ﴾.
إضراب انتقالي أيضا متصل بالذي قبله. انتقل به إلى استفهام عن اتصافهم بالطغيان.
والتقدير : (بل أهم قوم طاغون) الاستفهام المقدر للتشكيك؛ ليكون باعثا على التأمل في حالهم فيؤمن بأنهم طاغون. وإمّا مستعمل في التقرير لكل سامع إذ يجدهم طاغين. وقيل (أم) بمعنى (بل)، أي بل كفروا طغيانا وإن ظهر لهم الحق [5].
وأجاز (ابن جزّي) أن تكون (أم) للإضراب، أو للإضراب مع الاستفهام الإنكاري[6].
والتقدير (بل أهم قومٌ طاغون) إضراب مع استفهام للتوبيخ. وعلى القول الآخر، التقدير : (بل هم قومٌ طاغون) للإضراب المجرد.

4- الآية : ﴿ أَمْ يَقُولُونَ تَقَوَّلَهُ بَلْ لاَ يُؤْمِنُونَ (31) ﴾.
انتقال متصل بقوله ﴿ أَمْ يَقُولُونَ شَاعِرٌ... ﴾

1 ـ البيت من المتقارب ، وهو للأعشى في ديوانه : 85 ، وبلا نسبة في لسان العرب 15 : 418 (وهى) ، وتهذيب اللغة 6 : 488 .
2 ـ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 17 : 71 .
3 ـ ينظر : التبيان في إعراب القرآن للعكبري 2 : 1184 .
4 ـ ينظر : التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي : 663 .
5 ـ ينظر تفسير القرطبي 17 : 73 .
6 ـ ينظر التسهيل لعلوم التنزيل ، لابن جزّي : 663 .

(أم) إضراب بمعنى بل للإنكار، وقوله :﴿ بَلْ لاَ يُؤْمِنُونَ ﴾ بل للإيجاب، أي ليس كما يقولون. والتقدير : (بل أيقولون تقوّله) إضراب مع استفهام إنكاري توبيخي، أو للإضراب المجرد؛ لأنّهم قالوا أنّه مُدَّعي : (بل يقولون تقوّله).

5- الآية : ﴿ أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (33) ﴾.

﴿ أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ... ﴾.

إضراب انتقالي إلى إبطال ضرب آخر من شبهتهم في إنكارهم البعث. قدّره (الزجاج) بمعنى (بل) للإنكار: (بل أخلقوا من غير شيء)1.وجعل (القرطبي) (أم) صلة زائدة، والتقدير:(أخلقوا من غير شيء)[2]. وفي تفسير التحرير والتنوير: " حرف (من) في قوله ﴿ مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ ﴾ يجوز أن يكون للابتداء، فيكون معنى الاستفهام المقدّر بعد (أم) تقريريا. والمعنى : أيقرُّون أنّهم خلقوا بعد أن كانوا عدما، فكما خُلقوا من عدم في نشأتهم الأولى يُنْشأون من عدم في النشأة الآخرة. ويجوز أن تكون (من) للتعليل، فيكون الاستفهام المقدّر بعد (أم) إنكاريا. والمعنى إنكار أن يكون خلقهم بغير حكمة."[3]

والراجح أنّه إضراب مع إنكار إبطالي، والتقدير: (بل أخُلقوا من غير شيء).

6- الآية : ﴿... أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (33) ﴾.

وهو إضراب انتقال أيضا، والاستفهام المقدّر بعد (أم) إنكاري، أي ما هم الخالقون. فـ (أم) للإضراب مع الاستفهام الإنكاري، والتقدير : (بل أهم الخالقون).

7- الآية : ﴿ أَمْ خَلَقُوا السّمَوَاتَ وَالأَرْضَ بَلْ لا يُوقِنُونَ (34) ﴾.

إضراب مع استفهام إنكاري. تقديره: (بل أخُلقوا...)، أمّا (بل لا يوقنون) إضراب إبطال على مضمون الجملتين اللتين قبله، أي لم يخلقوا من غير شيء، ولا خلقوا السماوات والأرض.[4]

8- الآية : ﴿ أَمْ عِنْدَهُمْ خَزَائِنُ رَبِّكَ أَمْ هُمُ الْمُصَيْطِرُونَ (35) ﴾.

﴿ أَمْ عِنْدَهُمْ خَزَائِنُ رَبِّكَ... ﴾.

إبطال أن يكون لهم تصرّف في شؤون ربّك، والمخاطب فيه محمد ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ. وهو استفهام إنكاري تقديره : (بل أعندهم) إضراب مع استفهام إنكاري إبطالي.

9 - الآية : ﴿... أَمْ هُمُ الْمُصَيْطِرُونَ (35) ﴾.

1 ـ ينظر معاني القرآن وإعرابه للزجاج 5 : 65 .
2 ـ ينظر الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 17 : 74 .
3 ـ تفسير التحرير والتنوير لمحمد الطاهر بن عاشور 27 : 67 - 68 .
4 ـ المصدر السابق : 69 .

إنكار أن يكون لهم تصرّف في عطاء الله، تقديره (بل أهم المصيطرون)، إضراب مع استفهام إنكاري إبطالي.

10- الآية : ﴿ أَمْ لَهُمْ سُلَّمٌ يَسْتَمِعُونَ فِيهِ فَلْيأْتِ مُسْتَمِعُهُم بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ (36) ﴾.

المعنى : نفي علمهم الغيب عن طريق التهكم بهم بإنكار أن يكون لهم سلّم يرتقون به إلى السماء، والتقدير: (بل ألهم سلم يستمعون فيه)، إضراب مع استفهام إنكاري.

11- الآية : ﴿ أَمْ لَهُ الْبَنَاتُ ولَكُمُ الْبَنُونَ (37) ﴾.

بمعنى : بل ليس له البنات ولا البنون. ودليل الإنكار استحالة الولد على الله تعالى، والتقدير : (بل أله البنات ولكم البنون)[1]، إضراب مع استفهام إنكاري إبطالي.

12- الآية : ﴿ أَمْ تَسْئَلُهُمْ أَجْراً فَهُم مِّن مَّغْرَمٍ مُّثْقَلُونَ (38) ﴾.

المعنى : التهكم بهم بتنزيلهم منزلة من يتوجس خيفة من أن يسألهم الرسول ـ عليه السلام ـ أجرا على إرشادهم.[2]

والتقدير : (بل أتسألهم أجرا)، إضراب مع استفهام إنكاري تهكمي.

13- الآية : ﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ (39) ﴾.

هذا نظير الإضراب مع الاستفهام في قوله : ﴿ أَمْ عِنْدَهُمْ خَزَائِنُ رَبِّكَ ﴾، والمعنى : بل أعندهم الغيب فهم يكتبون ما يجدونه ويروونه للناس.

والتقدير : (بل أعندهم الغيب فهم يكتبون)، إضراب مع استفهام إنكاري إبطالي.

14- الآية : ﴿ أَمْ يُرِيدُونَ كَيْداً فَالَّذِينَ كَفَرُوا هُمُ الْمَكِيدُونَ (40) ﴾.

انتقال من نقض أقوالهم وإبطال مزاعمهم إلى إبطال نواياهم بالمكر بالنبي ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ في دار الندوة. وعلى هذا فتقدير أم : (بل يريدون كيدا) للإضراب المجرد بمعنى (بل). أو للإضراب مع الاستفهام الإنكاري التوبيخي، بتقدير : (بل أيريدون كيدا).

15- الآية : ﴿ أَمْ لَهُمْ إِلَهٌ غَيْرُ اللهِ سُبْحَانَ اللهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ (41) ﴾.

والمعنى : بل ألهم إله غير الله يخلق ويرزق ويمنع ما يعجز عنه المخلوقون[3]، فالاستفهام المقدّر : استفهام إنكاري إبطالي.

فكل ما في سورة الطور من ذكر (أم) من الوجه الثاني لها، أي : أم المنقطعة للإضراب [1]، وهمزة الاستفهام التي تُقدّر مع (أم) إنّما تفيد الاستفهام الإنكاري الإبطالي.

---

1 ـ ينظر : الأزهية : 139 ، أسرار العربية لابن الأنباري : 306 ، شرح المفصل 8 : 98 ، مغني اللبيب : 66 ، دراسات لأسلوب القرآن الكريم 1 : 314 .

2 ـ تفسير التحرير والتنوير 27 : 75 .

3 ـ وينظر : تفسير التحرير والتنوير 27 : 78 ،معاني القرآن وإعرابه للزجاج 5 : 67 .

خاتمة

وبعد هذه الدراسة حول (أم) في سورة الطور، يمكنني أن أوجز ما انتهى إليه البحث من نتائج فيما يلي :

1 ـ (أمْ) ـ بفتح وسكون ـ أربعة أنواع : عاطفة متصلة، منقطعة، زائدة، للتعريف.

أولا ـ العاطفة، وهي قسمان : قسم مسبوق بهمزة التسوية، ولا تعطف إلا الجمل التي هي في حكم المفرد، لأنّ كل جملة منها مؤولة بالمصدر المنسبك، وقسم مسبوق بهمزة استفهام يُطلب بها وبأم التعيين، وتعطف فيه المفردات حينا، والجمل حينا آخر.

وإنّما سُمّيت (أم) في القسمين: (متصلة) لوقوعها بين شيئين مرتبطين ارتباطا كلاميا وثيقا، ولا يستغنى أحدهما عن الآخر، ولا يستقيم المعنى إلاّ بهما معا. وتُسمّى كذلك في هذين القسمين (أم المعادلة) للهمزة؛ لأنّها في القسم الأول تدخل على الجملة الثانية المعادلة للجملة الأولى في إفادة التسوية، ولأنها في النوع الثاني تعادل الهمزة في إفادة الاستفهام.

وإليك الفرق بين النوعين في المتصلة.

أم الواقعة بعد همزة التسوية	أم الواقعة بعد همزة الاستفهام
1ـ لا تطلب جوابا فهي ليست للاستفهام.	1ـ لابدّ من جواب بذكر أحد المعادلين.
2ـ الكلام خبري يحتمل الصدق والكذب.	2ـ الكلام إنشائي.
3ـ يجب وقوعها بين جملتين تصلح كل منهما للتأويل.	3ـ لا تسبك الجمل بمصدر لعدم وجود المسوّغ.
4ـ تُسبق بكلمة سواء أو ما يشبهها.	

ثانيا ـ المنقطعة : وهي التي تقع ـ في الغالب ـ بين جملتين مستقلتين في معناهما، لكل منهما معنى خاص يخالف معنى الأخرى أولا يتوقف أداء أحدهما وتمامه عن الآخر، فليس بين المعنيين ما يجعل أحدهما جزء من الثاني. وهذا هو السبب في تسمية (أم) بالمنقطعة، أو بالمنفصلة، وفي أن يكون معناها الإضراب دائما، فتكون في هذا بمعنى (بل) [2]، وقد تفيد معه معنى آخر.

وعلامتها ألاّ تقع بعدها همزة التسوية، ولا بعد همزة الاستفهام التي يُطلب بها وبأم التعيين، وإنّما تقع بعد نوع من الأنواع الثلاثة التالية : ـ تقع بعد الخبر المحض. ـ أو تقع بعد أداة استفهام غير الهمزة. ـ أو بعد همزة لغير الاستفهام الحقيقي.

---

1 ـ الإضراب : إبطال الحكم السابق ، ونفي مضمونه ، والقطع بأنّه غير واقع ، والحكم على مدّعيه بالكذب ، والانصراف عن ذلك إلى حكم آخر يجيء بعدها . وهذا هو الإضراب الإبطالي .

2 ـ (أم) مثل (بل) في الإضراب المجرد ، لكنهما يختلفان بعد ذلك في أمور ، منها : أن الذي بعد (بل) يقين غالبا ، أمّا الذي بعد (أم) فظنّ وشك .

ولا تدخل (أم) المنقطعة على مفرد [1]، ولهذا قدّروا المبتدأ في قولهم : (إنّها لأبل أم شاء). والمنقطعة لا يليها إلاّ جملة ظاهرة الجزئين.

وقد ترد (أم) محتملة للانقطاع وللاتصال، أمّا تحويل (أم) المنقطعة إلى (أم) المتصلة بتقدير معطوف عليه جنح إليه (الزمخشري) في قوله تعالى : ﴿ أَمْ كُنتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ ﴾ [2]، قدّر : أتدّعون على الأنبياء اليهودية أم كنتم شهداء.

ثالثا ـ (أم) الزائدة : وهي قليلة جدا، وتفيد التوكيد.

رابعا ـ (أم) أداة تعريف عند بعض القبائل العربية، وهي بدل من (ال).

2 ـ أمّا في القرآن الكريم : فمواقع (أم) المنقطعة أكثر من مواقع (أم) المتصلة، إذ تتجاوز الضعف.

ـ أكثر مواقع (أم) المنقطعة في القرآن الكريم إنّما كان بعد غير استفهام، ومن ذلك (أم) في سورة الطور.

ـ في سورة الطور جاءت (أم) منقطعة في ستة عشر موضعا، فجاءت بعد همزة للاستفهام الإنكاري في قوله تعالى : ﴿ أَفسِحْرٌ هَذا أَمْ أَنتُمْ لاَ تُبْصِرُونَ (13) ﴾، استفهام غير حقيقي فيه تقريع وتهكم.

ـ وجاءت (أم) منقطعة مسبوقة بخبر محض في ثلاث آيات هي : قوله تعالى :

﴿ فَذَكِّرْ فَما أَنتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِكَاهِنٍ وَلاَ مَجْنُونٍ (27) أَمْ يَقُولُونَ شَاعِرٌ نَتَرَبَّصُ بِهِ رَيْبَ الْمَنُونِ (28) قُلْ تَرَبَّصُوا فَإِنِّي مَعَكُم مِّن الْمُتَرَبِصِينَ (29) أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلاَمُهُمْ بِهَذا أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ (30) ﴾، ﴿ فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِّثْلِهِ إِن كَانُوا صَادِقِينَ (32) أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (33) ﴾. وباقي الآيات كانت (أم) فيها منقطعة مع استفهام انتقالي.

ـ وفي كل الآيات التي وردت فيها (أم) جاءت مسبوقة باستفهام غير حقيقي، في صورة استفهامية إنكارية.

وإنّي لأؤكد على ضرورة وضع القرآن الكريم بقراءاته المعتمدة في المرتبة الأولى للتقعيد النحوي، والاحتجاج بوجوه قراءاته على الاستعمالات الفصيحة المتنوعة، والقياس عليها، سواء أكانت موافقة للقياس النحوي أم غير موافقة، مما يساعد على إعادة صياغة أبواب النحو بأسلوب سهل للمتعلمين، ويرغّبهم فيه، ويوفر على الباحثين وقتهم وجهدهم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

1 ـ الرأي الراجح أنّ (أم) المنقطعة ليست عاطفة ، وإنّما هي حرف ابتداء يفيد الإضراب ، فلا تدخل على الجمل .
2 ـ البقرة : 133.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم. برواية قالون عن نافع المدني.
2. ـ أسرار العربية ـ لأبي البركات الأنباري، تحقيق : محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقي ـ دمشق 1957 م.
3. ـ الأزهية في علم الحروف ـ لعلي بن محمد النحوي الهروي، تحقيق : عبد المعين الملوحي، مطبعة الترقي ـ دمشق 1971 م.
4. ـ التبيان في إعراب القرآن ـ لأبي البقاء العكبري، تحقيق : علي محمد البجاوي، دار الشام للتراث. بيروت لبنان، د.ت.
5. ـ التسهيل لعلوم التنزيل ـ لأبي القاسم محمد بن أحمد بن جزّي الكلبي الغرناطي، الدار العربية للكتاب ـ طرابلس ليبيا. د.ت.
6. ـ الجامع لأحكام القرآن ـ لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، دار إحياء التراث ـ بيروت 1966 م.
7. ـ الجنى الداني في حروف المعاني ـ للحسن بن القاسم المرادي، تحقيق : د. فخر الدين قباوة وأ. محمد نديم فاضل، المكتبة العربية بحلب، طبعة 1، سنة 1973 م.
8. ـ المخصص ـ لابن سيده، تحقيق : لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة ـ بيروت. د.ت.
9. ـ المقتضب ـ لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق : محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب ـ بيروت لبنان.
10. ـ تفسير التحرير والتنوير ـ لمحمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر والدار الجماهيرية للنشر. د.ت.
11. ـ خزانة الأدب ـ لعبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق : عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ودار الرفاعي بالرياض، طبعة 2، سنة 1984 م.
12. ـ دراسات لأسلوب القرآن الكريم ـ لمحمد عبد الخالق عضيمة، دار الحديث ـ القاهرة. د.ت.
13. ـ رصف المباني في شرح حروف المعاني ـ للإمام أحمد بن عبد النور المالقي، تحقيق : أحمد محمد الخراط، مطبعة زيد بن ثابت ـ دمشق 1975 م.
14. ـ شرح الرضي على الكافية، تحقيق : يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس ـ بنغازي 1978 م.
15. ـ شرح المفصل ـ لموفق الدين بن يعيش النحوي، عالم الكتب ـ بيروت. د.ت.
16. ـ كتاب سيبويه ـ لأبي بشر عثمان بن قنبر، عالم الكتب ـ بيروت 1988 م.
17. ـ معاني القرآن وإعرابه ـ للزجاج، تحقيق : د. عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب ـ بيروت. د.ت.
18. ـ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ـ لجمال الدين ابن هشام الأنصاري، تحقيق : د. مازن المبارك ومحمد علي عبد الله، دار الفكر، طبعة 6، سنة 1985 م.
19. ـ همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ـ لجلال الدين السيوطي، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية ـ الكويت 1979 م.

تأثير استخدام برنامج تمرينات تاهيلية مائية مقترح لإعادة تأهيل مفصل الركبة بعد تمزق الغضروف الهلالي

الدكتور/ يوسف لازم كماش
قسم إعادة التأهيل والعلاج الطبيعي
جامعة الفاتح

الدكتور/ عياد علي المصراتي
قسم إعادة التأهيل والعلاج الطبيعي
جامعة الفاتح

- المقدمة:

تكرس الدول المتقدمة في المجال الرياضي جهودها البشرية والمادية لأعداد فرقها على أسس علمية خاصة، بعد أن أصبحت المستويات الرياضية العليا مؤشراً يعكس مستوى هذا التقدم، وقد قامت هذه الدول بإنجازات كبيرة في مجال دراسة الإصابات الرياضية، وبالتالي معالجتها ومن ثم تمكين الرياضي من استعادة نشاطه والعودة إلى مزاولة نشاطه بالمستوى المطلوب، والرعاية الطبية للرياضيين لا تتضمن علاج الإصابة الرياضية فحسب بل تتضمن أيضاً أتخاذ الإجراءات الوقائية من حدوث الإصابة وضمان عودة الرياضيين الذين أصيبوا إلى الملاعب، وتشير الدراسات العلمية إلى ارتفاع نسبة الإصابات الرياضية نتيجة لازدياد عدد الفرق الرياضية المختلفة وانتشارها، واحد أكثر الإصابات حدوثاً هو إصابة مفصل الركبة، بسبب افتقار مفصل الركبة لوجود الوسائد الدهنية وضعف أسطحه المفصلية، يذكر ياسر سعيد شافعي (1993) أن حالات إصابة مفصل الركبة قد ازدادت في الآونة الأخيرة حتى أصبحت ظاهرة عالمية لها أبعادها الطبية والفنية، ونتيجة لذلك أنشئت منظمة طبية عالمية باسم الجمعية الدولية لإصابات الركبة، من أجل تطوير أساليب الفحص الطبي والتشخيص وعلاج أمراض الركبة واستخدام أساليب العلاج الفعال وأفضل وأسرع طرق التأهيل للمفصل من أجل ضمان عودته إلى حركته الطبيعية في أقصر فترة زمنية ممكنة (26 : 1)

لذلك فأن نجاح العلاج والتأهيل الطبي الخاص بالإصابة الرياضية يكمن في إرجاع القوة العضلية والمجال الحركي الوظيفي، وزيادة مرونة الأربطة والأنسجة الخاصة بمفاصل الجسم الأمر الذي يتطلب العناية والاهتمام بإستخدام الوسائل والطرق العلاجية التي تساعد على أعادة تأهيل المصاب بعد أصابته، ويعتبر العلاج بالتمرينات المائية أحد أنواع العلاج المهمة في هذا المجال.

واستنادا إلى ما سبق يرى الباحثان أن استخدام حركات الرجلين في السباحة له تأثيره الايجابي في إعادة تأهيل مفصل الركبة ومن ثم تمكين الرياضي من استعادة نشاطه والاستمرار في مزاولة نشاطه البدني.

مشكلة البحث:

لمفصل الركبة أهمية كبيرة في حمل جسم الإنسان، ويتحمل العبء الأكبر في هذا المجال، وهو معرض للأصابة كباقي مفاصل الإنسان، إلا أنه يمتاز بكثرة تعرضه للأصابة لدى الرياضيين، يشير عمار عبد الرحمن قبع (1989) رغم المتانة التي يمتاز بها مفصل الركبة من ناحية بنائه ألا أن تعرضه للحركات القوية والمتعددة تؤدي إلى إصابات كثيرة، وذلك نتيجة للتناقض الموجود في البناء المبني لحمل وزن الجسم من جهة والحركة الواسعة التي يؤديها المفصل من جهة أخرى (17 : 120) .

ومن أكثر الإصابات التي يتعرض لها مفصل الركبة، تمزق الغضروف الهلالي، وذلك نتيجة إلى أن حركة الغضروف الأنسي في المفصل تكون محددة وفتحة الهلال فيه أوسع، يؤكد أيوب إبراهيم وإبراهيم البصري (1992) لقد جمع كل من بنكي و ويبر Benke & Weber (3803) إصابة رياضية وجد منها (567) إصابة في تمزق الغضروف الهلالي أي بنسبة 15% من عدد المصابين (5: 33).

أن تعرض الرياضيين إلى الإصابة بتمزق الغضروف الهلالي في مفصل الركبة سيؤثر على بناء وحركة المفصل، ويمكن تعوق الرياضي عن الاستمرار في اللعب وتؤدي إلى الاعتزال المبكر الأمر الذي يتطلب استخدام العلاج الطبي، واستخدام البرامج التأهيلية المناسبة لسرعة شفاء اللاعب، ويعتبر العلاج بالتمرينات المائية باستخدام حركات الرجلين في السباحة أحد البرامج المهمة الذي يلعب دوراً كبيراً في الحد من التأثيرات السلبية على جسم اللاعب.

تشير خيرية إبراهيم سكري (1999) أن الماء يعتبر وسطاً مناسباً ممتازاً لعلاج الإصابات الكبيرة والصغيرة، فذلك يؤدي إلى سرعة الشفاء بعد أجراء العمليات الجراحية ويعمل على تقليل الضغوط الواقعة على الجسم، كذلك يعالج الكثير من مشكلات القوام والإصابات الناتجة عن النمو الزائد للمجموعات العضلية التي تستخدم بصورة مكررة .(9 : 10)

وبالرغم من أهمية العلاج بالتمرينات المائية في إعادة تأهيل وسرعة شفاء الإصابة الرياضية في مفصل الركبة، ألا أن الباحثان لاحظا من خلال متابعاتهما ومقابلاتهما للمصابين في مفصل الركبة والمترددين على قسم العلاج الطبيعي في مستشفى مركز طرابلس الطبي ومستشفى أبي سليم للحوادث بمدينة طرابلس، اعتمادهم على استخدام العلاج الكهربائي والعلاج الحركي وقلة في استخدام العلاج بالتمرينات في

الوسط المائي، لذا أراد الباحثان أن تحدد مشكلة البحث في ضرورة وضع برنامج تمرينات مائية لإعادة تأهيل مفصل الركبة بعد تمزق الغضروف الهلالي وذلك من المساعدة للعودة بالمفصل المصاب إلى المستوى الوظيفي الطبيعي الذي كان عليه قبل حدوث الإصابة .

-أهمية البحث:

حظي موضوع أعادة تأهيل مفصل الركبة بزيادة اهتمام الأطباء المتخصصين والباحثين والمعالجين وذلك نتيجة لازدياد تعرض هذا المفصل وأربطته للأصابة.
يذكر أسامة رياض (1999) تعتبر إصابة مفصل الركبة وأربطته من أكثر الإصابات شيوعاً بين الرياضيين ويرجع ذلك للطبيعة التشريحية والوظيفية لمفصل الركبة (2 : 168).

وللعلاج المائي واستخدام حركات الرجلين أهمية كبيرة في أعادة تأهيل مفصل الركبة بعد إصابة الغضروف الهلالي، حيث يعمل على استعادة الرياضي ما قد يفقده من قدرة حركية ومهارية بسبب الإصابة، الأمر الذي يعمل على استمرار تواجده في الملعب لفترة أطول . تشير خيرية إبراهيم سكري (1999) الى أن أكثر العوامل جذباً لممارسة تمرينات الماء في أنه يعتبر بيئة علاجية أمنة، فالماء يدعم ويحمل الجسم بسبب عامل الطفو وطبيعته في المقاومة، وكذلك تساوي الضغط الهيدروستاتيكي على أجزاء الجسم الغاطس، هذا بالإضافة إلى علاج المفاصل الضعيفة وأورام الأطراف ونقص المرونة وقلة المدى الحركي في المفاصل. (9 : 14) .

ويرى الباحثان أن عودة المفصل إلى حالته الطبيعية تتوقف بشكل كبير على البرامج التأهيلية، ومنها العلاج المائي حيث يعمل برنامج التمرينات المائية على تسهيل عمل التمرينات في أول مراحل العلاج أو لزيادة تلك التمرينات في المراحل المتقدمة من العلاج .

وتكمن أهمية البحث في احتياج الرياضيين المصابين إلى رعاية واهتمام طبي خاص من خلال وضع برنامج تمرينات مائية باستخدام حركات الرجلين في السباحة كأحد المحاولات العلمية التي قد تسهم في إلقاء الضوء على مدى تأثيره في أعادة تأهيل مفصل الركبة بعد تمزق الغضروف الهلالي .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على :
1- تأثير برنامج التمرينات التاهيلية المائية على إعادة تأهيل مفصل الركبة بعد تمزق الغضروف الهلالي . - -
2- تأثير برنامج التمرينات التاهيلية المائية على القوة العضلية للمجموعات العاملة على المفصل، وسمك الدهن، ومحيط الفخذ، والمدى الحركي للمفصل.

- فروض البحث:

1. توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للطرف المصاب والطرف السليم لمفصل الركبة لعينة البحث في– القوة العضلية للمجموعات العضلية العاملة على المفصل – سمك الدهن – محيط الفخذ – المدى الحركي للمفصل لصالح القياس البعدي .
2. توجد اختلافات في مقدار ونسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للطرفين المصاب والسليم لمفصل الركبة في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية، محيط الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي للمفصل لصالح القياس البعدي .

- مصطلحات البحث:

العلاج الطبيعي:

هو استخدام الوسائل الطبيعية من حرارة وماء وكهرباء وحركة بعد تقنينها على أسس علمية في العلاج (3 : 27) .

التمرينات التاهيلية:

هي مجموعة مختارة من التمرينات يقصد بها تقديم انحراف عن الحالة الطبيعية أو علاج الإصابة التي تؤدي إلى أعاقة عن القيام بالوظيفة الكاملة لعضو ما وذلك بهدف مساعدته للرجوع إلى حالته الطبيعية ليقوم بوظيفته كاملة (7 : 46) .

العلاج المائي:

هو استخدام كافة الطرق المائية في أغراض العلاج والوظيفة الأساسية للماء لنقل المؤثرات الخارجية للجسم. (24 : 12)

الغضاريف الهلالية :

هي عبارة عن نسيج غضروفي يقع بين لقمتي عظم الفخذ والسطح العلوي لعظم القصبة ،وهي مقسمة إلى ثلاثة اجزاء:

1- قرن إمامي 2- جسم 3- قرن خلفي

وهي عبارة عن غضروفين داخلي وخارجي (انسي – و وحشي)

(200 : 38)

الدراسات السابقة:

1- دراسة مصطفى السيد طاهر (1989) (25)

بعنوان: أثر برنامج مقترح لتأهيل العضلات العاملة على مفصل الركبة بعد استئصال الغضروف .

تهدف الدراسة إلى التعرف على البرنامج المقترح على عودة مفصل الركبة المصاب إلى حالته الطبيعية بعد استئصال الغضروف وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها (28) مصاباً، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها هي وجود تأثير ايجابي للبرنامج المقترح على رجوع الطرف المصاب لحالته الطبيعية في كل من القوة العضلية والمدى الحركي والمحيطات .

2- دراسة ياسر سعيد شافعي (1993) (26)

بعنوان: تأهيل مفصل الركبة بعد الإصلاح الجراحي لإصابة الرباط الصليبي الأمامي .

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير تأهيل مفصل الركبة بعد الإصلاح الجراحي لإصابة الرباط الصليبي الأمامي وسرعة العودة للحالة الطبيعية للعضو المصاب، وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها (32) مصاباً، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن البرنامج التأهيلي المقترح له تأثير ايجابي في تحسين القوة العضلية للعضلات العامة على مفصل الركبة المصابة، وتحسن المدى الحركي الايجابي والسلبي لمفصل الركبة .

3- دراسة طارق محمد صادق (1994) (14)

بعنوان: تأثير برنامج مقترح لتأهيل الركبة بعد استئصال الغضروف الأنسي وتمزق الرباط الصليبي الأمامي.

تهدف الدراسة إلى وضع برنامج مقترح لتأهيل مفصل الركبة بعد استئصال الغضروف الأنسي وتمزق الرباط الصليبي الأمامي وقد أستخدم الباحث المنهج

التجريبي على عينة قوامها (14) مصاباً ومن أهم النتائج التي توصل أليها الباحث هي أن البرنامج المقترح له تأثير ايجابي على عودة الوظائف الطبيعية للمفصل المصاب أقرب ما يكون من المفصل السليم .

4- سمير كرم عوض (2001) (11)

بعنوان: برنامج علاجي للمصابين بالرباط الداخلي لمفصل الركبة تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج علاجي للمصابين بالرباط الداخلي لمفصل الركبة، وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها (15) مصاباً بالرباط الداخلي تتراوح أعمارهم ما بين (14 – 16) سنة، ومن أهم النتائج التي توصل أليها الباحث يؤثر البرنامج العلاجي المقترح تأثيراً ايجابياً على تحسين حالة المصابين بالرباط الداخلي لسن (14 – 16) سنة، وتحسن المدى الحركي لمفصل الركبة نتيجة لتطبيق البرنامج المقترح .

- منهج البحث:

أستخدم الباحثان المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة.

- عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من بين الرياضيين المصابين بتمزق الغضروف الهلالي في مفصل الركبة، المترددين على قسم العلاج الطبيعي في مستشفى أبي سليم للحوادث، وقد بلغ عدد أفراد العينة (10) مصابين.
وقد تم إجراء التجانس في المتغيرات الأساسية لأفراد عينة البحث .

جدول (1)

التوصيف الإحصائي لعينة البحث/ ن = 10

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
العمر	سنة	27.100	1.729	27.000	0.455
الطول	سم	173.200	3.545	173.000	0.323
وزن	كجم	70.630	0.610	70.500	0.423

يتضح من نتائج جدول (1) أن قيم معاملات الالتواء تراوحت ما بين (0.323) كأقل قيمة، (0.455) كأكبر قيمة، وهي بذلك تنحصر ما بين (+3 ، -3) وهذا يدل على تجانس أفراد عينة البحث وأنهم يمثلون المجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقياً وصادقاً.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوسيط، ومعامل الالتواء

للقياسات والاختبارات قيد البحث **ن = 10**

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
القوة العضلية للعضلة الأمامية	نيوتن	133.600	7.365	134.000	0.416
القوة العضلية للعضلة الخلفية	نيوتن	80.956	6.231	81.000	0.268
المدى الحركي لمفصل الركبة	درجة	94.200	2.235	94.000	0.732
سمك الدهن أمام الفخذ	مم	14.210	0.030	14.000	0.550
سمك الدهن خلف الفخذ	مم	11.340	0.042	11.500	0.334
محيط الفخذ	سم	37.143	0.082	37.000	0.831

يتضح من نتائج جدول (2) بأن قيم معاملات الالتواء قد تراوحت ما بين (0.268) كأقل قيمة، (0.831) كأكبر قيمة وهي بذلك تنحصر ما بين (+3 ، -3) وهذا يدل على تجانس أفراد عينة البحث في المتغيرات قيد البحث.

- أدوات جمع البيانات :

تم تحديد أدوات وأجهزة جمع البيانات في ضوء المتغيرات قيد البحث وكما يأتي:

أولاً: الأجهزة والأدوات المستخدمة:

-	جهاز رستاميتر	لقياس الطول الكلي (بالسم)
-	ميزان طبي	لقياس وزن الجسم (بالكيلوجرام)
-	جهاز فلوكسوميتر Flexometer	لقياس المدى الحركي (درجة)
-	التينسوميتر Tensometer	لقياس القوة العضلية الثابتة (كجم)
-	شريط قياس	لقياس المحيطات (مم)
-	جهاز Skin Fold	لقياس سمك الدهن
-	مقاعد سويدية	
-	استمارة جمع المعلومات	

ثانياً: القياسات والأختبارات المستخدمة

- قياس القوة العضلية للعضلة الأمامية والخلفية للفخذ.
- قياس المدى الحركي لمفصل الركبة.
- قياس محيط الفخذ.
- قياس سمك الدهن أمام وخلف الفخذ.

(11 : 31)، (13 : 35)، 25 (1 : 40)

-الإجراءات الإدارية:

- تطلب إجراء تجربة البحث القيام ببعض الإجراءات الإدارية والتي تمثلت بما يأتي:
- أخذ الموافقة من مستشفى طرابلس الطبي وأبي سليم للحوادث حول الاستعانة بالمصابين بتمزق الغضروف الهلالي.
- أخذ الموافقة على استخدام بعض الأجهزة والأدوات الخاصة بقسم العلاج الطبيعي في طرابلس الطبي ومستشفى أبي سليم للحوادث.

- أخذ الموافقة على إجراء البرنامج التأهيلي المقترح على المصابين بتمزق الغضروف الهلالي والمترددين على قسم العلاج الطبيعي فيهما.

- الدراسات الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية الأولى:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى في الفترة من11 / 2008/3 حتى 13/ 2008/3 مسيحي، على عينة قوامها (6) مصابين بتمزق الغضروف الهلالي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف التأكد مما يأتي:

سلامة وصلاحية الأجهزة والأدوات المستخدمة في البحث.

- التعرف على طبيعة وزمن ودرجة الأصابة.
- التعرف على الأوضاع المناسبة لعمل القياسات والأختبارات الخاصة بالبحث.
- التعرف على أنسب ترتيب للقياسات والاختبارات المستخدمة.
- التعرف على الصعوبات التي قد تعترض الباحثان عند تنفيذ تجربة الدراسة.

الدراسة الاستطلاعية الثانية:

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية ثانية في الفترة من 15/ 8/3 200 حتى 23/ 3/ 2008 مسيحي، وذلك بهدف حساب المعاملات العلمية (الثبات، الصدق) للاختبارات المستخدمة في البحث. وذلك عن طريق تطبيق الاختبارات ثم إعادة تطبيق نفس الاختبارات مرة أخرى (إعادة الاختبار)، ومن ثم استخراج الصدق الذاتي للاختبارات باستخدام المعادلة الآتية:

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ (372 : 20)

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للقياسات والاختبارات قيد البحث/ ن = 6

المتغيرات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الأرتباط	الصدق الذاتي
	س1	± ع1	س2	± ع2		
القوة العضلية للعضلة الأمامية	133.00	0.89	133.33	0.81	0.922	0.960
القوة العضلية للعضلة الخلفية	80.58	0.58	80.61	0.48	0.896	0.946
المدى الحركي لمفصل الركبة	93.48	0.45	93.53	0.39	0.879	0.937
سمك الدهن أمام الفخذ	14.23	0.16	14.30	0.38	0.830	0.911
سمك الدهن خلف الفخذ	11.20	0.22	11.25	0.28	0.895	0.946
محيط الفخذ	37.30	0.34	37.36	0.32	0.823	0.907
قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية 0.05 = 0.811						

يتضح من بيانات جدول (3) أن قيم معامل الارتباط المحسوبة قد تراوحت ما بين(0.823) كأقل قيمة ،(0.922) كاكبر قيمة وبمقارنتها بقيمة (ر) الجدولية نجد أن قيمة (ر) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 لجميع المتغيرات الحركية وهذا يدل على ثبات الاختبارات قيد البحث، ولما كان معامل الصدق الذاتي يعتمد على معامل الثبات حيث يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبالتالي فأن هذه الاختبارات تكون صادقة.

بناء البرنامج ألتأهيلي المقترح:

عند بناء البرنامج ألتأهيلي المقترح ثم الاستعانة بالمراجع والبحوث العلمية في تحديد كل من المراحل الخاصة بالتأهيل وهدف كل مرحلة فضلاً عن الشروط الواجب توافرها في كل مرحلة وكيفية الانتقال من مرحلة إلى أخرى وأيضاً أساليب العلاج

الطبيعي الضرورية للمصاب بمفصل الركبة كما تم تحليل بعض البرامج التي أتبعت لتأهيل مفصل الركبة.

وبناء على المراجع العلمية والدراسات النظرية(31،25،13،11،9،5) تم تصميم البرنامج وعرضه على الخبراء والمتخصصين في مجال الجراحة والعلاج الطبيعي والتربية البدنية والتأهيل لوضعه في شكله النهائي من حيث مراحل التأهيل ونوعية التمرينات ووسائل العلاج الطبيعي المستخدمة وإمكانية تنفيذه.

خطوات تنفيذ التجربة:

1. القياسات القبلية:

تم إجراء القياسات القبلية من 4/1 /7 200 حتى 5 / 4/2007 ف، في مستشفى أبي سليم للحوادث / قسم العلاج الطبيعي، وتضمنت القياسات والاختبارات الآتية:

- قياس الطول الكلي والوزن.
- قياس القوة العضلية للعضلة الأمامية والخلفية للفخذ.
- قياس المدى الحركي لمفصل الركبة.
- قياس محيط الفخذ.
- قياس سمك الدهن أمام وخلف الفخذ.

2. تطبيق التجربة الأساسية:

تم تنفيذ البرنامج المقترح لمدة (12) أسابيع خلال الفترة من7 /4 /2008 حتى 17 /7 /2008 ف وفقاً لما يأتي:

- تكرار عدد الوحدات التأهيلية 3 مرات في الأسبوع.
- أشتمل التدريب على فترة تدريبية واحدة بمعدل (60) دقيقة.
- بلغ عدد الوحدات التأهيلية المقترحة (36) وحدة.
- لا يتم الانتقال من مرحلة إلى أخرى في البرنامج إلا وفق المعايير الخاصة بكل مرحلة.

3. القياسات البعدية:

بعد الانتهاء من الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج ألتأهيلي المقترح تم إجراء القياسات والاختبارات البعدية في الفترة من 20 / 7 / 2007 لغاية 25 / 7 /2007 في المتغيرات قيد البحث، وتحت نفس الشروط التي تم فيها إجراء القياسات والاختبارات القبلية وكما يأتي:

- قياس الطول الكلي والوزن.
- قياس القوة العضلية للعضلة الأمامية والخلفية للفخذ.
- قياس المدى الحركي لمفصل الركبة.
- قياس محيط الفخذ.
- قياس سمك الدهن أمام وخلف الفخذ.

7-3 الإجراءات الإحصائية:

أستخدم الباحث الإجراءات الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الالتواء.
- معامل الارتباط البسيط.
- اختبار (ت) الفروق بين المتوسطات. (20)
- النسبة المئوية.

عرض النتائج :

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي و البعدي للطرف المصاب في القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية و القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية لعينة البحث / ن= 10

القياسات	القياس القبلي		القياس البعدي		فـــروق المتوسطات	قيمة ت
	س1	± ع1	س2	± ع2		
القـــوة العـــضلية لعـــضلة الفخـــذ الأمامية	134.00	7.378	172.00	10.328	38.00	9.277
القـــوة العـــضلية لعضلة الفخذ الخلفية	81.500	6.258	129.500	7.245	48.00	13.987
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.833						

يتضح من جدول (4) الخاص بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطرف المصاب في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية، وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي في كل من القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية، و القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.833) عند مستوى 0.05 .

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي و البعدي للطرف السليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية و القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية لعينة البحث . ن= 10

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		فـــروق المتوسطات	قيمة ت
	س1	± ع1	س2	± ع2		
القوة العضلية لعـضلة الفخذ الأمامية	180.500	7.245	190.500	5.986	10.00	4.243
القوة العضلية لعـضلة الفخذ الخلفية	123.00	4.216	131.500	6.258	2.00	3.127
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.833						

يتضح من جدول (5) السابق الخاص بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطرف السليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي في كل من القوة العضلية لعضلة الفخذ

الأمامية، والقوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.833) عند مستوى 0.05 .

يتضح من جدول (6) اللاحق الخاص بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطرف المصاب في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.833) عند مستوى 0.05 .

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي و البعدي للطرف المصاب في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث ن = 10

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		فروق المتوسطات	قيمة ت
	س1	± ع1	س2	± ع2		
محيط الفخذ 5سم	37.155	0.072	39.750	0.052	2.595	11.976
10سم	37.431	0.065	41.734	0.042	4.303	18.144
سمك الدهن أمام الفخذ	14.352	0.031	12.140	0.107	2.212	6.099
خلف الفخذ	11.101	0.046	9.205	0.098	1.896	9.371
المدى الحركي السلبي	94.00	2.748	115.230	0.094	21.230	24.338
الإيجابي	65.700	2.312	104.600	0.078	38.900	5.296
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.833						

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي و البعدي للطرف السليم في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث ن = 10

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		فـــروق المتوسطات	قيمة ت
	س1	± ع1	س2	± ع2		
محيط الفخذ 5سم	38.17	0.068	39.89	0.045	1.72	5.058
10سم	39.79	0.059	42.19	0.036	2.4	12.00
سمك الدهن أمـام	12.63	0.027	11.43	0.032	1.2	4.285
الفخـــــــذ	10.38	0.031	8.82	0.011	1.56	7.428
خلف الفخذ						
المدى الحركـي	120.43	1.105	136.31	0.079	15.88	4.537
الـــــــسلبي	111.31	1.080	118.71	0.066	7.4	6.324
الإيجابي						
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.833						

يتضح من جدول (7) السابق الخاص بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطرف السليم في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث لعينة البحث وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.833) عند مستوى 0.05 .

يتضح من جدول (8) اللاحق الخاص بدلالة الفروق في القياس البعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية و القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية لعينة البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين الطرف المصاب والطرف السليم لصالح الطرف السليم حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمتها الجدولية (1.729) عند مستوى 0.05 .

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس البعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية و القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية لعينة البحث .

القياس	الطرف المصاب		الطرف السليم		فروق المتوسطات	قيمة ت
	س1	± ع1	س2	± ع2		
القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية	172.00	10.328	190.500	5.986	18.500	4.649
القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية	129.500	7.245	131.500	6.258	2.00	0.627
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.729						

فيما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الطرف المصاب والطرف السليم في القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة البالغة (0.627) اصغر من قيمتها الجدولية (1.729) عند مستوى 0.05 .

يتضح من جدول (9) اللاحق الخاص بدلالة الفروق في القياس البعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين كافة المتغيرات قيد البحث ولصالح الطرف السليم حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمتها الجدولية (1.729) عند مستوى 0.05 .

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس البعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث

المتغيرات	الطرف المصاب		الطرف السليم		قيمة ت	مستوى الدلالة
	س1	± ع1	س2	± ع2		
محيط الفخذ 5 سم ،10 سم	39.750 41.734	0.052 0.042	39.89 42.19	0.045 0.036	6.667 21.714	6.667 21.714
سمك الدهن أمام الفخذ خلف الفخذ	12.140 9.205	0.107 0.098	11.43 8.82	0.032 0.011	19.189 11.667	19.189 11.667
المدى الحركي السلبي الإيجابي	115.230 104.600	0.094 0.078	136.31 118.71	0.079 0.066	5.141 4.275	5.141 4.275

يوضح جدول (10) اللاحق الخاص بالنسبة المئوية لمقدار التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس القوة العضلية لعضلة

الفخذ الأمامية والقوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية ومحيط الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث .

جدول (10)

النسبة المئوية لمقدار التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ و محيط الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث

القياس	الطرف المصاب			الطرف السليم		
	القياس القبلي	القياس البعدي	النسبة المئوية %	القياس القبلي	القياس البعدي	النسبة المئوية %
القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية	134.00	172.00	27.98	180.50	190.50	5.54
القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية	81.50	129.50	58.89	123.00	131.00	6.91
محيط الفخذ 5سم	37.15	39.75	6.98	38.17	39.89	4.32
10سم	37.43	41.73	11.49	39.79	42.19	6.01
سمك الدهن أمام الفخذ	14.35	12.14	-15.41	12.63	11.43	-9.55
خلف الفخذ	11.10	9.20	-17.07	10.38	8.82	-15.01
المدى الحركي السلبي	94.00	115.23	22.58	120.43	136.31	13.18
الإيجابي	65.70	104.60	59.20	111.31	118.71	6.65

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج الطرفين المصاب والسليم في قياس القوة العضلية:

يتضح من جدولي (4 ، 5) الخاصة بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطرف المصاب وكذلك الطرف السليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية، وجود فروق دالة إحصائياً ويرجع ذلك إلى تأثير البرنامج التأهيلي بما أحتوى عليه من تمرينات وتدريبات خاصة في تنمية القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة لومبكين وآخرون Lumpkin et al (2001) حيث أكد على أن تدريبات القوة العضلية تعد من التدريبات المهمة وأن تدريب القوة وفقاً لأسلوب العمل العضلي الثابت يعمل على زيادة القوة العضلية للمجموعات العضلية العاملة دون زيادة حجم العضلة ويشكل الأساس لتدريب القوة العضلية، كذلك فأن استخدام القوة العضلية وفقاً لأسلوب العمل العضلي المتحرك من خلال استخدام وسائل مساعدة تساعد على أداء التدريب بمقاومة عالية إلى حد ما (41 : 89).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من روبرت ولارسون Larson & Ropert (1989)، زاكازوسك Zachazewisk (1996) إلى أنه عند إصابة مفصل الركبة يحدث ضعف في قوة العضلات العاملة على المفصل ويتأثر أيضاً المدى الحركي للمفصل وبعد تطبيق البرنامج المقترح باستخدام التدريبات المائية لتأهيل العضلات العاملة على مفصل الركبة وجدوا أن فاعلية البرنامج التأهيلي لم يقتصر على تنمية الوظائف الطبيعية لمفصل الركبة المصابة بل أيضاً لمفصل الركبة السليمة (46 : 112) (38 : 71).

ويتضح من جدول (8) الخاص بدلالة الفروق في القياس البعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية و القوة العضلية لعضلة الفخذ الخلفية لعينة البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين الطرف المصاب والطرف السليم لصالح الطرف السليم ويرجع سبب ذلك الى عدم تاثر الطرف السليم وان عضلاته تتمتع بكامل قوتها فضلا عن تاثير برنامج التمرينات المائية وتدريبات القوة العضلية التي تم التاكيد عليها بشكل مناسب لقدرات وقابليات الفرد المصاب ،

ويرى الباحثان أن هذا التحسن في القوة العضلية لمفصل الركبة للطرفين المصاب والسليم يرجع إلى ان البرنامج التأهيلي لم يستخدم نمط معين من التمرينات والتدريبات لتنمية القوة العضلية بل تم استخدام العديد من التمرينات والتدريبات لتنمية القوة العضلية حيث تم استخدام العديد من التمرينات الخاصة

بأنواع الانقباضات العضلية مثل تنوع التدريبات المائية وتنوع زوايا العمل العضلي، ويتفق ذلك مع دراسة مصطفى طاهر (1989) حيث أكد على أن تنوع تدريبات القوة العضلية وزيادة المدى الحركي لدى المفصل المصاب يؤثر على كفاءة المفصل الحركي (25 : 64).

ثانياً: مناقشة نتائج الطرفين المصاب والسليم في متغيرات البحث:

يتضح من نتائج جدولي (6 ،7) الخاصة بدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للطرف المصاب والطرف السليم في قياس محيط الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي، وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي، ويرجع هذا التقدم نتيجة تأثير البرنامج التأهيلي المقترح وإلى حيث أن استخدام حركات الرجلين داخل الماء يعطي أهمية للضغط الهيدورستاتيكي والهيدروديناميكي للماء حيث أن هذا الضغط يؤثر في جميع الاتجاهات على الطرف المصاب الموجود داخل الماء مما يؤدي الى تنمية القوة العضلية وتنمية المدى الحركي للمفصل وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مارثا Martha (1995)، الان ومارك Allan & Mark (1993) حيث أكدا في دراستهما على أن المفاصل المؤلمة والعضلات الضعيفة يمكنها التحرك بسهولة أكثر وبدون ألم داخل الماء (42 : 73) (30 : 215).

أن التقدم في كل من الطرف المصاب والطرف السليم بعد البرنامج التأهيلي المقترح في محيط الفخذ، وسمك الدهن خلف وأمام الفخذ لصالح القياس البعدي قد يرجع إلى زيادة القوة العضلية الأمر الذي يقلل من سمك الدهن فوق العضلات وحول الفخذ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مصطفى طاهر (1989) حيث أكد في دراسته إلى أن تدريبات القوة العضلية تؤثر عكسياً على سمك الجلد والدهن فوق العضلات المستهدفة، نظراً لأن زيادة القوة العضلية يتبعها قلة في سمك الجلد والدهن (25 : 66).

ويتضح من جدول (9) الخاص بدلالة الفروق في القياس البعدي للطرفين المصاب والسليم في قياس قوة محيط الفخذ، سمك الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي لعينة البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين كافة المتغيرات قيد البحث ولصالح الطرف السليم ويرى الباحث ان الركبة المصابة بالرغم من تنفيذ البرنامج التاهيلي المقترح الاانها لاتستطيع ان تؤدي دورها بمستوى السليمة وهي بحاجة الى فترة اطول وتمرينات اكثر حتى تستطيع ان تؤدي دورها بالمستوى المطلوب .

ولاشك في أن البرنامج ألتأهيلي المقترح وبما أحتواه من تدريبات وتمرينات خاصة في تنمية المدى الحركي لمفصل الركبة وذلك لأن المدى الحركي بالمفصل

محدد بقوة المجموعات العضلية العاملة، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه روي وارفن Roy & Irvine (1983)،وكامب بيكرChamp Baker بأن العضلات تكتسب القدرة على المطاطية نتيجة للتدريبات المائية التي تعد كذلك كتدليك للعضلات مما يؤدي إلى زيادة حجم الألياف العضلية وبالتالي للعضلات مما يؤدي إلى زيادة حجم الألياف العضلية وبالتالي زيادة محيط العضلة (48 : 133) (112:33).

ويشير طارق محمد صادق (2000)،و بروس ريدر وآخرين Bruse Reider, et al (1993) أن التمرينات المقننة تؤدي إلى الحماية من عدم تعرض المفصل والأربطة المحيطة به من التيبس وكذلك حماية العضلات من الضمور وعودة المدى الحركي الكامل للمفصل وقوة العضلات العاملة عليه (13 : 99)(126:32).

مناقشة نتائج نسبة التحسن في الطرفين المصاب والسليم في متغيرات البحث:

يتضح من نتائج جدول (10) الخاص بالنسبة المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبلية في الطرفين المصاب والسليم لمفصل الركبة في متغيرات البحث، ففي قياس القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية للطرف المصاب بلغت نسبة التحسن 27.98% والطرف السليم 5.54%، أما بالنسبة لعضلة الفخذ الخلفية فقد بلغت نسبة التحسن 58.89% للطرف المصاب، وبلغت نسبة التحسن للطرف السليم 6.91% أن هذا التحسن في القوة العضلية لعضلات الفخذ الأمامية والخلفية يرجع إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التأهيلي المقترح بما أحتواه من تمرينات لتنمية القوة العضلية والتأكد على عمل العضلات القابضة والباسطة.

كما أظهرت النتائج الخاصة بمحيط الفخذ عند 5سم للطرف المصاب بأن نسبة التحسن قد بلغت 6.984%، أما بالنسبة للطرف السليم فقد بلغت 4.532، وفي محيط الفخذ عند 10سم للطرف المصاب فقد بلغت نسبة التحسن 11.49%، أما بالنسبة للطرف السليم فقد بلغت 6.018% وهذا ما يدل على أنه كلما زادت نسبة الضمور في محيط الفخذ زادت المساحة الفعالة للبرنامج التأهيلي في تحسين الحالة المورفولوجية للفخذ.

وتشير النتائج الخاصة بسمك الدهن للطرفين المصاب والسليم بوجود تحسن في سمك الدهن لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية، فبالنسبة لسمك الدهن أمام الفخذ للطرف المصاب فقد بلغت نسبة التحسن 15.41-%. أما بالنسبة للطرف السليم فقد بلغت 9.55-%، فيما بلغت نسبة سمك الدهن خلف الفخذ للطرف المصاب 17.07-% ونسبة التحسن في سمك الدهن خلف الفخذ للطرف السليم 15.01-%.

يشير مصطفى طاهر (1989) ،رولف Rolf (1988) بأن تأثير التدريب يتضح في تقليل النسيج ألدهني في الجسم، حيث أن تدريبات القوة العضلية تعمل على زيادة استهلاك الطاقة وتحرك الدهون من الخلايا الدهنية لكي تمد الخلايا العضلية بالطاقة اللازمة وبالتالي نقص مخزون دهن الجسم (25 : 217)(179:47) .

أما بالنسبة للمدى الحركي السلبي للطرف المصاب فقد بلغت نسبة التحسن 22.58%، وبلغت نسبة التحسن في المدى الحركي للطرف السليم 13.18%، فيما بلغت نسبة التحسن للطرف المصاب في المدى الحركي الإيجابي 59.208%، أما نسبة التحسن للطرف السليم في المدى الحركي الإيجابي فقد بلغت 6.65%، ويرجع هذا التحسن في المدى الحركي إلى البرنامج التأهيلي وتركيزه على تمرينات المدى الحركي السلبي والإيجابي، ويشير مصطفى طاهر (1989) نقلاً عن توماس Tomas،وشيلد Shields (1989)إلى أن المدى الحركي الإيجابي يستخدم لتقييم الأنسجة القابضة (عضلات وأوتار) وكذا أرادة المريض لأداء حركات ثابتة، بينما يستخدم المدى الحركي السلبي لتقييم التركيبات غير القابضة والذي يزودنا بمعلومات حول طبيعة المفصل (25 : 246) (49 :251).

ويرى الباحثان ان هدف البحث الأساسي هو الوصول بالطرف المصاب لمفصل الركبة إلى ما يقرب من حالته الطبيعية مقارنة بالطرف السليم، ولذلك أستخدم الباحث حركات الرجلين لسباحتي الظهر والصدر داخل الماء، حيث أن طبيعة التدريبات المائية لها تأثير إيجابي على الطرف المصاب وهذا يتفق مع دراسة مرفت السيد يوسف (1997) أن تحسن الطرف المصاب لمفصل الركبة لصالح القياسات البعدية يرجع لطبيعة التدريبات المائية لما لها من طابع ميكانيكي وتشريحي خاص نظراً لاختلاف الوسط الذي تؤدي فيه التدريبات والذي يسمح بتغيير أذرع القوة والمقاومة أثناء الأداء للطرف المصاب، بالإضافة إلى عمل العضلات المصابة ضد مقاومات الماء من جانب وضغط الماء من جانب آخر، الأمر الذي يساعد على رفع المستوى الوظيفي للطرف المصاب من خلال تأهيل وتقوية العضلات الضعيفة وزيادة المدى الحركي في المفصل (24 : 222).

ويرى الباحثان أن استخدام حركات الرجلين لسباحتي الظهر والصدر وفق برنامج تأهيلي مقنن وفق أسس علمية كان له التأثير الإيجابي الفعال في عملية إعادة المستوى الوظيفي للركبة المصابة وأصبحت أكثر فاعلية إضافة إلى تركيز البرنامج التأهيلي على تقوية العضلات المثبتة للركبة وعضلات الفخذ من الأمام والخلف، وتؤكد مارثا Martha (1995) أن أزاحة الماء وقوة الدفع ومقاومة الاحتكاك للماء تلعب دوراً هاماً في العلاج بتدريبات الماء وتقوية العضلات الهيكلية الضعيفة من

خلال الحركات التي تؤدي تحت الماء، كما أن التيار الناتج بواسطة الحركات المؤداة في الماء يمكن توظيفه لتقليل أو زيادة صعوبة التدريب المعتدل (42 : 75)

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي وفي حدود عينة البحث أمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. أن البرنامج التأهيلي المقترح له تأثيره الإيجابي على تحسن المستوى الوظيفي لمفصل الركبة.
2. أن البرنامج التأهيلي المقترح له تأثيره الإيجابي فيما يأتي.

أ. تحسن في القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية لمفصل الركبة المصابة حيث اقتربت من مثيلتها في الطرف السليم.

ب. زيادة نسبة تحسن محيط الفخذ عند 5سم ، 10سم لمفصل الركبة المصابة حيث اقتربت من مثيلتها في الطرف السليم.

ج. تحسن في سمك الدهن أمام الفخذ وخلف الفخذ لمفصل الركبة المصابة حيث اقتربت من مثيلتها في الطرف السليم.

د. تحسن المدى الحركي السلبي والإيجابي لمفصل الركبة المصابة حيث اقتربت من مثيلتها في الطرف السليم.

3. ارتفاع مقدار والنسبة المئوية للتحسن لمفصل الركبة المصابة عند الطرف السليم في متغيرات القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية ومحيط الفخذ وسمك الدهن والمدى الحركي.

- التوصيات:

1- استخدام البرنامج المقترح بإستخدام حركات الرجلين لسباحتي الظهر والصدر لتأهيل مفصل الركبة.

2- ضرورة الاستدلال بالطرف السليم لنفس اللاعب المصاب في جميع القياسات المتمثلة بـ(القوة العضلية لعضلة الفخذ الأمامية والخلفية، محيط الفخذ، سمك الدهن، المدى الحركي).

3- الاهتمام بتنمية القوة العضلية لعضلات الفخذ الخلفية وكذلك الأمامية وتدريبات المدى الحركي للوقاية من إصابة مفصل الركبة بعد فترة إعادة التأهيل.

4-ضرورة التأكد على المتابعة المستمرة من قبل الطبيب المعالج خلال المراحل المقررة .

5-إجراء دراسات مشابهة بإستخدام التمرينات المائية للإصابات المفصلية لدى المصابين.

البرنامج التأهيلي

المرحلة الأولى الوحدات التدريبية : 1 – 2 – 3-4-5-6

الأسبوع : الأول والثاني

الهدف :الحفاظ على قوة العضلات والقدرة الوظيفية لها

التمرينات	التكرار	المجموعات	فترة الراحة البينية	الشدة
1-(انبطاح) رفع الطرف المصاب عاليا والثبات	5	2	5 ث	5 ث
2-انبطاح- على طرف منضدة تبادل رفع الطرفين بحيث تكون الحركة من مفصلي الفخذ ين	5	2	5 ث	5 ث
3- جلوس طويل – ثنى مفصل القدم لأعلى والثبات	5	2	5 ث	7 ث
4- جلوس طويل – ثنى مفصل القدم لأسفل والثبات	5	2	5 ث	7 ث
5- جلوس طويل – قبض عضلات الفخذ والثبات	5	2	5 ث	7 ث
6- رقود- وضع بكون أسفل المفصل المصاب ثنى مفصل القدم للداخل مع رفع الطرف المصاب عاليا	5	2	5 ث	7 ث
7- (رقود جانبي- رفع الطرف المصاب مستقيم والثبات	2	2	5 ث	7 ث

الأسبوع : الثالث والرابع

الوحدات التدريبية : 7-8-9-10-11-12

الهدف :محاولة استعادة الحالة الطبيعية للقوة العضلية والمدى الحركي للمفصل

التمرينات	التكرار	المجموعات	فترة الراحة البينية	الشدة
(جلوس طويل) ثنى مفصل القدمين للداخل بحيث يصبح باطن القدمين في المواجهة .	10	3	30 ث	7 ث
(رقود) كرة بين الركبتين – الساقين مفرودتين – الضغط على الكرة .	10	3	30 ث	7 ث
(انبطاح) رفع الرجل عاليا والثبات	10	3	30 ث	7 ث
(وقوف نصفا) تحميل وزن الجسم بالتبادل	10	3	30 ث	7 ث
(وقوف) ثبت طرف فحزام مطاطي قدم الطرف السليم والطرف الأخر في قدم الطرف المصاب اجدب الطرف المصاب للخارج	10	3	30 ث	7 ث
(وقوف) نفس المترين السابق مع تثبيت طرف الحزام المطاط في حائط جذب الطرف المصاب للأمام	10	3	30 ث	7 ث
(وقوف) نفس التمرين السابق مع جذب الطرف المصاب للخلف	10	3	30 ث	7 ث
وقوف في حمام السباحة المشي على أرضية الحمام	10	2	120ث	20م
وقوف في حمام السباحة على الرجل السليمة ثني ومد مفصل الورك للأمام	10	2	120ث	20م

- تبدأ عملية التمرينات المائية بعد استشارة وموافقة الطبيب للتأكد من سلامة الجرح .

المرحلة الثانية

الأسبوع : الرابع والخامس الوحدات التدريبية : 13-14-15-16-17-18

الهدف :- محاولة استعادة الحالة الطبيعية للمفصل والتدرج في زيادة المدى الحركي

-العمل على زيادة القوة العضلية باستخدام مقاومات .

التمرينات	التكرار	المجموعات	فترة الراحة البينية	الشدة
(رقود) سند الطرف المصاب على الحائط والطرف السليم مفرود على الأرض الضغط بباطن قدم الطرف المصاب على الحائط	10	3	5 ث	7 ث
(رقود)سند باطن الطرف المصاب على الحائط سحب ساق الطرف المصاب لأسفل لعمل انثناء في مفصل الركبة	10	3	5 ث	7 ث
(انبطاح) رفع الطرف المصاب مفرود وتحريكه إلى الخارج نفس التمرين السابق التحريك للداخل	10	3	5 ث	7 ث
(انبطاح على منضدة) الطرف السليم على الأرض .ثنى مفصل الركبة للطرف المصاب حتى الشعور بالألم بمساعدة	10	3	5 ث	7 ث
(وقوف على جهاز السير المتحرك) المشي عكس اتجاه السير المتحرك	التدريب	على الجهاز	بفترة متواصلة	لمدة 5ق
(وقوف) المشي على أرضية حمام سباحة .	10	3	5 ث	7 ث
نفس التمرين السابق مع استخدام أثقال 50% . 70% من أقصى ما يستطيع الطرف المصاب رفعه خلال الوحدة التدريبية	10	3	5 ث	7 ث

الأسبوع : السابع والثامن الوحدات التدريبية : 19-20-21-22-23-24-

الهدف :- محاولة استعادة الحالة الطبيعية للمفصل والتدرج في زيادة المدى الحركي

-التدرج في زيادة القوة العضلية باستخدام مقاومات .

التمرينات	التكرار	المجموعات	فترة الراحة البينية	الشدة
(جلوس على كرسي) مد مفصل الركبة والثبات تثبيت ثقل مفصل القدم	15	3	5 ث	7 ث
(انبطاح) ثبت طرف حزام مطاط في قدم الرجل المصابة مع ثنى الركبة 90 ثنى المفصل حتى يلمس الكعب الظهر والثبات .	15	3	5 ث	7 ث
(نفس التمرين السابق مع ثني ومد مفصل الركبة باستمرار)	15	3	5 ث	7 ث
(انبطاح) سند الطرف المصاب على صدر المساعد ثنى مفصل الركبة على الظهر مع محاولة مقاومة المساعد	15	3	5 ث	7 ث
(وقوف) ثبت طرف حزام مطاط في قدم الرجل المصابة تحريك طرف المصاب في اتجاه قطري أماما (نفس التمرين في اتجاه قطري خلفا)	15	3	5 ث	7 ث
(وقوف) على مشطي القدمين والثبات	15	3	5 ث	7 ث
(وقوف) على المشطين مع تبادل ثنى ومد مفصل القدمين	15	3	5 ث	7 ث
السباحة الكرول بطول الحمام 20 متر	10	3	180 ث	20م
(وقوف على أرضية حمام سباحة . ثنى مفصل الركبة المصابة للخلف	15	3	120 ث	7 ث

المرحلة الثالثة الوحدات التدريبية : 25-26-27-28-29-30

الأسبوع : الخامس والسادس :- التدرج في زيادة القوة العضلية بزيادة المقاومات والمدى الحركي

- استخدام تمرينات التوافق.

التمرينات	التكرار	المجموعات	فترة الراحة البينية	الشدة
جلوس على كرسي محاولة الوقوف على الطرف المصاب والثبات	15	3	5 ث	20 ث
(جلوس جثو) محاولة الوقوف على الطرف المصاب	15	3	5 ث	20 ث
(الركوب على الدراجة الثابتة) التبديل	يؤدى التمرين على الدراجة الثابتة لمدة 5 ق بفترة متواصلة وأعطاء فترة راحة لمدة 3 دقائق			
(وقوف) الوثب بالحبل في المكان ثم الجري أمام ثم خلفا	15	3		20 ث
(وقوف) تبادل ثنى الساقين	15	3	5 ث	20 ث
(وقوف) قبض مفصل الركبة 90 درجة .الدفع بالقدمين	15	3	5 ث	20 ث
(وقوف) المشي أماماً في خط مستقيم ثم الجري الخفيف للأمام ثم تغير الاتجاه .	15	3	30ث	20 ث
السباحة بالزحف على البطن	10	3	180ث	20م
الجري في المكان في حوض السباحة	10	3	180ث	7ث
(وقوف) المشي في حمام السباحة مع ثني الركبة خلفا	15	3	30ث	7ث

- ينظم حمل التدريب بالنسبة لتدريبات الدراجة الثابتة والسير المتحرك وفقا لحالة المصاب.

الأسبوع : السابع والثامن الوحدات التدريبية : 31-32-33-34-35-36

-محاولة استعادة الحالة الطبيعية لمفصل الركبة

- التدرج في زيادة المدى الحركي

- التدرج بزيادة المقاومات لتمرينات القوة العضلية القوة العضلية .

-

التمرينات	التكرار	المجموعات	فترة الراحة البينية	الشدة
(جلوس طويل) ثنى مفصل القدمين للداخل بحيث يصبح باطن القدمين في المواجهة .	12	3	30 ث	30 ث
(رقود) كرة بين الركبتين – الساقين مفرودتين – الضغط على الكرة .	12	3	30 ث	30 ث
(انبطاح) رفع الرجل عاليا والثبات	12	3	30 ث	30 ث
(جلوس طويل) ثنى مفصل القدمين للداخل بحيث يصبح باطن القدمين في المواجهة .	12	3	30 ث	30 ث
(رقود) كرة بين الركبتين – الساقين مفرودتين – الضغط على الكرة .	12	3	30 ث	30 ث
(وقوف) الوثب بالقدمين للأمام والجانب	12	3	30 ث	30 ث
(وقوف نصفا القدم المصابة أماماً) التبعيد	12	3	30ث	30ث
(وقوف نصفا القدم المصابة أماماً) التقريب	12	3	30ث	30ث
(وقوف بجانب صندوق) الصعود على الصندوق والثبات	12	3	30ث	7ث
الجري في حوض السباحة	10	3	180ث	25م
ممارسة السباحة على الظهر	10	3	180ث	25م

المراجع

1. أسامة رياض (2002): الإسعافات الاولية لإصابات الملاعب، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
2. ـــــــــ(1999): الطب الرياضي وكرة اليد ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
3. ـــــــــ وإمام حسن النجمي(1999): الطب الرياض والعلاج الطبيعي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .
4. أسامة كامل راتب وعلي محمد زكي (1992): الاسس العلمية في تدريب السباحة، دار الفكر العربي، القاهرة .
5. ايوب ابراهيم وإبراهيم البصري (1992): الإصابات المفصلية والعضلية في كرة القدم، دار المنصور للنشر، الرياض .
6. جمال عبد الحليم (2000): تاثير برنامج تاهيلي مائي لمفصل الفخذ الصناعي والعضلات العاملة عليه، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، جامعة طنطا.
7. حياة عياد روفائيل (1986): اصابات الملاعب، منشاة المعارف، الإسكندرية.
8. ـــــــــ وصفاء الدين الخربوطللي (1991): اللياقة القوامية والتدليك الطبي، منشاة المعارف، الاسكندرية.
9. خيرية ابراهيم السكري(1999)، تمرينات الماء ، منشاة المعارف ،الاسكندرية
10. سمر ساسي العلو (2004): تاثير برنامج مقترح لإعادة تأهيل المصابين بتيبس مفصل الكتف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح.
11. سمير كرم عوض (2001): برنامج علاجي للمصابين بالرباط الداخلي لمفصل الركبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة .

12.صلاح كرم (1993): الرياضات المائية، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الجماهيرية الليبية.
13.طارق محمد صادق (2000): برنامج علاجي تاهيلي بديل لجراحة وإصابة الرباط الداخلي لمفصل الركبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة .
14.ـــــــــــــ(1994): تاثير برنامج مقترح لتأهيل الركبة بعد استئصال الغضروف الإنسي وتمزق الرباط الصليبي الأمامي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة.
15.عبد الحميد ابوبكر الجهاني وعيسى بن عمران (2003)،المختار في علم جراحة العظام ،مكتبة فزان للنشر والتوزيع ، ليبيا.
16.عزت محمود الكاشف (1990): التمرينات التاهيلية للرياضيين ومرضى القلب مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
17.عمار عبد الرحمن قبع (1989): الطب الرياضي، دار الكتب، جامعة الموصل.
18.مجدي الحسيني عليوة (1989): الإصابات الرياضية بين الوقاية والعلاج، مكتب ظافر للطباعة والنشر، الاسكندرية .
19.محمد حسن علاوي وابو العلا احمد عبد الفتاح (1984): فسيولوجيا التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة .
20.محمد صبحي حسانين (2003): القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضة، الجزء الثاني، دار الفكر العربي، القاهرة.
21.محمد عادل رشدي (2003): البحث العلمي وفسيولوجيا اصابات الرياضيين، منشاة المعارف، الاسكندرية .

22.محمد فتحي هندي (1991): علم التشريح للرياضيين، دار الفكر العربي، القاهرة .
23.محمد وفيق ابراهيم (1994): التشريح التطبيقي، كلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة، القاهرة .
24.مرفت يوسف (1998): دراسات حول مشاكل الطب الرياضي، مكتبة الإشعاع الفنية، الاسكندرية .
25.مصطفى السيد طاهر(1989): برنامج مقترح لتأهيل مفصل الركبة بعد استئصال الغضروف، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الاسكندرية .
26.ياسر سعيد شافعي (1993): تأهيل مفصل الركبة بعد الإصلاح الجراحي لإصابة الرباط الصليبي الأمامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، القاهرة.

27. Adams, I. D, (1985): Injuries to the joint in Reilly Sports fitness and sport injuries.
28. Aglietti, P. (1992): Long-term study of ACL reconstruction for chronic instability using the central one-third patellar tendon and lateral extrarticular tenodesis, American-journal of sport.
29. Arnahiem, D. (1985): modern principles of athletic training, 6th, ed, mosby College publishing, Louis, st.
30. Allan, M,& Mark،L،(1983):Sport injury hand book،New York.
31. Belfield, J. A, (1982): Injury to the ACL, physical sport medicine, Atlanta.

32. Bruce، Reider،et al، (1993) : Treatment of isolated medical collateral ligament injuries in athletes with early functional Rehabilitation،Amjosm،Vol 22، No 4 .
33. Champ, Baker, (1995): Sport medicine book Williams & Wilkins, London.
34. Cooper, M، (1991) : Use of modalities in Rehabilitation، in Andrews، J, R, and Harrelson، Editors physical Rehabilitation of the injured athlete W.B W.B Saunders, Co. Philadelphia.
35. El-Rakhway،(1990): Anatomy of lower limp،El-Nasser El Hadesa library،Cairo .
36. Hamelson،G,L, (1991): Knee Rehabilitation،W,B,Saunders، co, Philadelphia.
37. James،A،& George،J،(1985) : Orth0paedic and sport physical therapy،the mosby company، U.S.A
38. James, Zachazewisk, et, al (1996): Athletic injuries and Rehabilitation, W.B Saunders, Co. Philadelphia.
39. Kannus, P، et al (1992): Function of the quadriceps and hamstrings muscles in Knees with Chornic partial deficiency of the ACL, Isometric and isokinetic, evaluation.
40. Klafs, C, & Arnahiem, D, (1981): Principles of athletic training. 5th, ed, mosby. Louis st, Louis, London.
41. Lumpkin,L,et al,(2001):Knee function pathology and treatment, Saunders،company، Philadelphia.

42. Martha،Wgite،(1995) : Water Exercise، Gunman Rinetics، U.S.A
43. Morris, A, F, (1985): Sports medicine hand book, W.M.C, Brown Publishers, U.S.A.
44. Qdonoghn, D. H, (1976): Treatment of injuries of Athletes, 2nd, W.B.S squanders, co.
45. Rene, Cailliet (1992): Knapyee pain and disability, 3ed, ed, Davis, Company, Philadelphia.
46. Robert, L, & Larson et al (1989): the knee, Form Function, pathology and treatment, W.B, Saunders, com, London.
47. Rolf, (1988) :Athletic ability and anatomy of motion، Harpoon publication، Alorebro، Sweden
48. Roy, S, & Irvine, R, (1983): Sport medicine prevention evaluation management and rehabilitation Hall, Inc. Englewood Cliffs, New York.
49. Shields،C،L,(1986) : Rehabilitation of the knee in athletes، the lower extremity and spine in sports medicine، Louis،st، Toronto .
50. Weineck, S, (1990): Functional Anatomy in sports, 2nd, sd, mosby-year book, inc, Louis, st. London.

المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة

أ . على محمد على المحروق — **أ. محمد المبروك زويليمة**

كلية الآداب/ جامعة الجبل الغربي — **كلية التربية أبي عيسى/ جامعة السابع من ابريل**

ملخص الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية بهدف التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

وقد اشتملت عينة الدراسة على (280) معلمة بمدارس (رابعة العدوية، والجبل الغربي، أم سلمى، والأنوار)، وتضمنت أدوات الدراسة استبانه المشكلات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي :

توجد مشكلات نفسية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بيفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

2 - توجد مشكلات اجتماعية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بيفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

3-توجد مشكلات تعليمية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بيفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

وتم تفسير النتائج, فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة, والخروج ببعض التوصيات المهمة.

مقدمة :

الإنسان هو الثروة الأساسية للأمة ومن ثم فأن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة تصبح هي الهدف الأسمى لأي نظام تعليمي إذا ماأردنا للمجتمع أن يرقي وينهض، وإذا ما قصدنا للأمة نماء اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا .

واهتمام المجتمع برعاية التلاميذ المبدعين يشكل أمرا مهما يتحدد في ضوئه معالم المجتمع ومستقبله، فالمبدعون هم الثروة الحقيقية للمجتمع، والمدرسة بحكم وظيفتها كمؤسسة تربوية لاتقتصر مسئوليتها علي أثراء الجانب العلمي للتلميذ بل يتعدي ذلك إلي تكوينه اجتماعيا ونفسيا، وفي نفس الوقت توفير الظروف المناسبة لجميع التلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي القدرات والإمكانات المميزة للتعرف عليهم، ولتنمية مهاراتهم وصقل تفوقهم وإثراء قدراتهم، ومن العوامل التي تساعد علي تحقيق ذلك توافر المعلم المؤهل القادر علي القيام بدوره كاملا في تنمية الإبداع لتلك الفئة من التلاميذ المبدعين . (روشكا، ترجمة /غسان أبو فخر, 1990).

ولذلك يحظي الإبداع في التعليم باهتمام واسع النطاق في الدول المتقدمة والنامية علي السواء لأنه يمثل أساسا من أسس التقدم الحضاري ويصنع الشخصية القادرة علي مواجهة تحديات المستقبل كما أنه يحارب التعليم المعتمد علي الحفظ والتلقين ويسمح للفرد بممارسة تفكيره المستقل والاستمتاع بتحقيق الذات والقدرة علي نقد الأفكار من خلال تكوين علاقات جديدة . (محبات أبو عميره، 1999)

ويعد التفكير الإبداعي أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعي المجتمعات الإنسانية الي تحقيقها، فالأفراد المبدعون يلعبون دورا مهما وفعالا في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات فهم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده (محمود منسي، 2000) .

أن تطوير قدرا ت التفكير الإبداعي هو جزء من حلم كبير يراود التربويين للوصول إلي تعليم أكثر إنسانية، ولكي يضمن التلاميذ لأنفسهم فرصة أحسن لبناء شخصية متميزة لكل منهم، وإن تغيير المناهج التعليمية والاستعانة بوسائل التقدم التكنولوجي في تدريس المواد كلها أهداف جديرة بالاعتبار، لكن هذه الأشياء جميعها ستظل محدودة القيمة إذا لم تكن النية متجهة إلي خلق مناخ تعليمي يحقق التوازن بين أثارة القدرة علي التحصيل وإثارة القدرة الإبداعية (محبات أبو عميرة 1999) .

والمدرسة في مجتمعنا تكاد أن تكون هي الوحدة المسئولة عن تنمية الإبداع عند التلاميذ، وذلك بسبب الظروف الاجتماعية التي قد تجعل الأسرة غير قادرة أو

غير واعية بضرورة وأهمية تدريب وتنمية وتعميق الوعي بالسلوك الإبداعي، ويستطيع كل من يتفحص برامجنا التعليمية أن يكتشف منذ الوهلة الأولي وبدون مشقة عنايتها بتقديم المواد ذات العلاقة بالذهن والتفكير التلازمي غي حين يتطلب التفكير الإبداعي نشاطات بحثية مرغوب فيها ولا تحظي بأية عناية أو اهتمام من قبل مخططي البرامج وواضعي الخطط التعليمية الحاضرة، ففي دراسة أجريت في رومانيا علي الصفوف الأربعة الأولي في المرحلة الابتدائية تم فيها تصميم مناخ حر تدرس فيه المقررات الدراسية علي أن يحقق الأطفال حب الاستطلاع والحاجة إلي النشاط والاستقلال والراحة، وبمقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من الصفوف التجريبية بالنتائج التي تم الحصول عليها من الصفوف الضابطة التي خضعت للتعليم التقليدي لوحظ ظهور سمات التفكير الإبداعي لدي أطفال الصفوف التجريبية، وهذا يعني أن المدارس بإمكنياتها المتوفرة من الممكن أن تفتح القنوات لتربية الإبداع لدي الأطفال حتي لو لم تحدث تغيرات جذرية في الواقع التعليمي . (روشكا، ترجمة / غسان أبو فخر، 1990)

فالإبداع ليس سمة محصورة في القلة من الناس بل قدرة كامنة لدي معظم الناس يمكن رعايتها إذا ماتوفرات لها الظروف المواتية في البيت والمدرسة وغيرها من المواقف الحياتية في المجتمع، فالمعلم الذي يشجع الاكتشاف والاستقصاء ويوفر الفرص للتفكير المتشعب يتيح فرصا مواتية للإبداع وكذلك المعلم الذي يثيب التجريب والاستكشاف ويقود الأهداف للخبرات التعليمية ويحرص علي الأصالة والجدة في نتاجات المتعلمين هو معلم يرعي الإبداع ويعمل علي تطويره (كمال أبو سماحة وآخرون،1992) .

ويشير نارميرا Narramira 1993، أن الأطفال من سن ثمان سنوات إلى عشر سنوات يتم اكتشاف مهاراتهم الإبداعية بحيث تبدو بشكل خلاق، ثم تشجيعهم على استخدام خيالاتهم ومهاراتهم لكي يعبروا على أصالتهم وأبداعتهم، أما أطفال عشر سنوات إلى بداية المراهقة فهم يفضلون الاستطلاع حيث يقل قلقهم فى هذه السن و يقل حركتهم وتأخذ الاستعدادات الفنية و الموسقية فى الظهور .

ومن الباحثين من يرى أن إثارة الإبداع الكامن لدى التلاميذ يحدث من خلال السلوك التدريسي للمعلم،لأن ن التلاميذ لا يدركون قدراتهم الإبداعية الكامنة،و لا يستطعون أن يتفاعلوا مع الموقف التعليمي إلا من خلال إثارتها عن طريق مواقف تعليمية، ومن خلال حل المشكلات، وذلك مثل دراسة بروكس (Brooks ،1993)،التى قدمت للتلاميذ مجموعة من الممارسات، ووفرت لهم الخبرات وهيأت لهم المواقف الايجابية تجاه المعارف المتعلمة،وأمدت المعلم بعلاقات مبتكره متبادلة مع تلاميذه مد يد المساعدة لهم حتى يتسنى لهم التعلم واكتساب الخبرات وذلك فى

الأوقات المناسبة، ودراسة جودمان (Goodman، 1995), التى توصلت إلى استخدام الأساليب الإبداعية فى التدريس يؤدى إلى ظهور النشاط البداعى لدى التلاميذ و التعبير عن وجهة نظرهم نحو المادة، ودراسة ديون (Dion، 1993)، التى أكدت أن استخدام المصادر المتعددة حول الموضوع الواحد تسهل فهم التلاميذ.
والتعليم في الجماهيرية الليبية فى حاجة ملحة الى بحوث تنظيم الخبرات المدرسية بحيث تراعى أن يتم اكتساب المعلومات بطريقة إبداعية، فقد أصبح الاهتمام بالتفكير الأبداعى واحدا من أهم الأهداف التى تسعى المجتمعات الإنسانية إلى اكتشافها وتنميتها، وإذا كان من المحتم تنمية إبداع الأفراد لمواكبة الحاضر والدخول إلى المستقبل فليكن ذلك من البداية الصحيحة و المنطقية عن طريق التعرف على المشكلات التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية فى تنمية لأبداع داخل حجرات الدراسة والتى تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منهم، وأيضا يجب علينا أن نتعرف على الحلول المقترحة لحل هذه المشكلات لتتمكن المعلمة من مسايرة العصر وملاحقة الانفجار المعرفي وتربية طالباتنا وتوجيههن بالأسلوب التربوي الحديث .

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

1ـ ما المشكلات النفسية التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

2ـ ما المشكلات الاجتماعية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

3ـ ما المشكلات التعليمية التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة يفرن لتنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

4ـ ما الحلول المقترحة لمواجهة هذه المشكلات لتنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة.

هدف الدراسة :

تتحدد أهداف الدراسة بالاتي :

1ـ التعرف على المشكلات النفسية التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

2ـ التعرف على المشكلات الاجتماعية التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

3ـ التعرف على المشكلات التعليمية التى تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

4ـ التعرف على الحلول المقترحة لمواجهة هذه المشكلات لتنميةالأبداع داخل حجرات الدراسة .

أهمية الدراسة :

لتنمية الإبداع لدى التلاميذ فى المرحلة الابتدائية داخل حجرات الدراسة أهمية كبرى ولكن حجرة الدراسة ليست منفصلة عما عداها،بل أن السياسة التعليمية هى العنصر المهم لما يقدم فيها سواء فى شكل مقررات دراسية أو أنشطة، ثم أن المقرارات و الأنشطة تكتسب معناها من الطريقة التى يقدمها بها المعلم فى الفصل والتى تتداخل فيها المؤثرات الإدارية للمدرسة، وطبيعة التلميذ و نظرة لذاته و لمهنته وأسلوبه فى أِقامة العلاقات الاجتماعية، جميع هذه العوامل وغيرها تمثل الوسط الذى يتشكل من خلاله الإبداع .

وأن الحالدراسة:ة الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية داخل حجرات الدراسة لا تشتق فقط من مميزات التعلم بالطريقة الإبداعية ومن الآثار المترتبة عليها و مما بينته الدراسات من إهمال استخدام بعض قدرات التلاميذ، بل تنبع أيضا من طبيعة العصر الذى نعيش فيه، فنحن نعيش فى عالم دائم التغير، يتميز بالانفجار المعرفي و الزيادة السكانية و بسرعة التغير الثقافي، وأن أعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية لمواجهة ما سيلقونه فى المستقبل المتغير الغامض لا يكون بتزويدهم بأكبر كمية من المعلومات والمعارف أو بتسهيل أسلوب حياتهم، بل يكون بإطلاق إمكانياتهم مما يساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل الغامضة، ولا يتم ذلك ألا بالاهتمام بمعرفة المشكلات و المعوقات التى تواجه المعلم فى تنمية الإبداع فهو حجر الزاوية فى العملية التعليمية و المسئول عن أثمن ثروة يملكها المجتمع .

مصطلحات الدراسة :

1ـ المشكلة :

هى صعوبة تواجه المعلمة أثناء أدائها لعملها بالمدرسة مما يؤدى من وجهة نظرها الى تعطيل تحقيق أهداف التعليم .

2ـ المشكلات النفسية :

ويقصد بها الالاجتماعية:تواجهه المعلمة من الناحية النفسية و تحدث كرد فعل للضغوط التى تتعرض لها المعلمة ويصاحبها انفعالات سلبية كالغضب والخوف والقلق وعدم الثقة وتوتر فى شخصيتها فى المدرسة .

3ـ المشكلات الاجتماعية :

ويقصد بها الالتعليمية: تواجه المعلمة فى أِطار علاقاتها الاجتماعية فى الوسط الأجتماعى فى المدرسة وكذا مدى مشاركتها فى مجالات النشاط الأجتماعى المختلفة.

4- المشكلات التعليمية :
ويقصد بها االابتدائية:الأثر التعليمي التى تؤثر على المعلمة فى تدريسها .
5- المرحلة الابتدائية :
هي مرحلة تعليمية نظامية تلتحق بها الطالبات بعد أِتمام سن السادسة ومدى الدراسة بها ست سنوات.
6-تنمية الإبداع:
يعرفه الباحث بأنه, قدرة التلاميذ على المرونة والاستقلال و المثابرة والاعتماد على النفس و المغامرة والاهتمامات المتنوعة ومن خلالها يطور التلميذ معلوماته و خبراته وتجاربه وأحاسيسه وعلاقاته إلى أفكار أصلية وجديدة.
ويعرف الباحثان الإبداع إجرائيا بأنه : الوسائل والأساليب و البرامج التى تعمل على توفير المناخ المناسب الذى يساعده على :
ـ استثارة الدوافع الداخلية الموجودة لدى التلميذ بحيث تساعده على التفكير بشكل مثمر و متفرد .
ـ تنمية إمكاناتهم الشخصية التي تساعدهم على الاستقلال والقدرة على التعلم الذاتي والدافعية للتعلم .
7- حجرات الدراسة :-
يستخدم النظري:فظ حجرات لدلالتها المكانية، وارتباطها بطبيعة العلاقات، فمحدودية المكان تصبح مدعاة للتعامل المباشر بما يصاحبها من انفعالات تبلغ مداها فى حالة معلم الصف الذى يتعامل بمفرده مع التلاميذ على مدار اليوم المدرسي لهذا فأِن لفظ حجرات بصيغة الجمع، يحمل فى واحد من دلالاته أِمكانية انتقال أطفال الصف الواحد بين أكثر من حجرة اى بين الدراسة و ممارسة الأنشطة وهذا واحد من المقاصد التى ترمى أِليها الدراسة وهو : دراسة التفاعل الذى يتم بين المعلم و التلميذ فى حدود المنهج الدراسي بمعناه الحديث :جميع الخبرات التى تقدمها المدرسة وتشرف عليها سواء فى الفصل أو خارجه .

الإطار النظري :

أولا : مفهوم الإبداع :

ذكر المعجم الفلسفي إن الإبداع في اللغة هو إحداث شيء على غير مثال سابق، وفى اصطلاح العلماء إيجاد شيء مسبوق بالعدم، والإبداع سيكولوجيا هو القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة وتتمثل هذه القدرة في ثلاثة مواقف ترتب ترتيبا تصاعديا للتفسير والتنبؤ والابتكار، والتفسير هو فهم سبب كشف العلة، والتنبؤ استباق حادث لم يقع بعد، والابتكار يعتمد على مواهب الشخص أكثر من اعتماده

على ما يقدمه الموقف الخارجي من منبهات وإيحاءات (مجمع اللغة العربية، 1990) .

وقدم العلماء تعاريف متعددة ومتنوعة للإبداع، وتختلف حسب مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية، فيمكن تعريف الإبداع بناء على سمات الشخصية، أو على أساس الإنتاج، أو العملية الإبداعية أو البيئة المبدعة، وفيما يلي عرض لتعريفات الإبداع :

تعريف الإبداع على أساس سمات الشخصية :

عرف سمبسون Simpson 1922 الإبداع بأنه " المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق الوجدانية.كير وإتباع نمط جديد من التفكير " (روشكا، 1994)، وعرف جيلفورد الإبداع بأنه " قدرات مميزة مثل الاختراع، والتصميم، والاستنباط، والتأليف، والتخطيط، والأشخاص الذين يظهرون مثل هذه الأنواع من السلوك والى درجه واضحة هم الذين يوصفون بالمبدعين " (الدرينى، 1991)، ويذكر جيلفورد أيضاً أن الإبداع يتضمن عدة سمات عقلية أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة، والإبداع برأي جزلين هو " مجموعة من السلوكيات التي ينتج عنها تبدلات أو تغييرات أصيلة ودالة في تنظيم الوعي " (Tegano، 1991) .

ويلاحظ على هذا النوع من التعريفات تضمنها بعض السمات التي تميز المبدعين سواء أكانت السمات عقلية أم وجدانية .

تعريف الإبداع على أساس الإنتاج :

عرف روجرز Rogers 1980، الإبداع بأنه " ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة "، وعرفه تايلور Tylor 1980، بأنه " سياق ذكى حصيلته إنتاج أفكار جديدة هي في نفس الوقت ملائمة "، وعرفه عبد الحميد 1987، بأنه " سلسلة من النشاطات المنتظمة، والموجهة نحو هدف محدد، وهذه العملية تمكن العقل في النهاية من تكوين علاقات جديدة وإحداث شيء على غير مثال مسبوق، على إن يكون للمنتج الجديد فائدة للفرد والمجتمع " .

وعرفه بروكس Brooks 1990، بأنه " قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه " .

ويرى ساهاكيان Sahakian 1991، إن الإبداع هو " القدرة على إدراك العلاقات بين المعلومات التي لم يسبق أنْ قيل أن بينها علاقات أو تأتى بإنتاج على كفاءة عالية في أداء مقصود " .

ويؤكد هذا النوع من التعريفات على أن الإبداع هو القدرة على إنتاج أصيل وغير تقليدي ذي كفاءة عالية .

تعريف الإبداع على أساس العملية الإبداعية :

عرف ماكينون Makinon 1967، الإبداع بأنه " عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقق " وعرفه واليس Wallis 1994، بأنه " العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبراته والتي تؤدى إلى تحسين وتنمية ذاته كما أنها تعبير عن فرديته وتفرده "، وعرف تورانس Torrance 1969، الإبداع بأنه " عملية إدراك للثغرات والعناصر الناقصة وتكوين الأفكار والفروض من حولها، واختبار هذه الفروض وربطها بالنتائج، ثم إجراء التعديلات التي يتطلبها الموقف " .

ويؤكد هذا النوع من التعريفات على المراحل التي تمر بها العملية الإبداعية والممتدة عبر الزمن وتعبر عن فردية وتفرد المبدع .

مراحل عملية الإبداع :

حدد واليس، أربع مراحل يمر بها السلوك الإبداعي وهى :

1ـ مرحلة الاستعداد : Preparation

وتعنى محاالإلهام:لمشكلة من جميع الجوانب وفيها يتاح للمبدع الحصول على المعلومات والمهارات والخبرة التي تمكنه من تناول موضوع الإبداع .

2ـ مرحلة الحضانة : Incubation

وهى مرحلة التفكير في المشكلة حيث يحرر المبدع تفكيره من الإطار الفكري الثابت ويصبح قادرا على تفكيك عناصر المشكلة وامتصاص كل المعلومات المكتسبة الملائمة لإدراك عناصر جديدة .

3ـ مرحلة الإلهام : Illumination

4ـ مرحلة إشراق نفسي ذهني، والإلهام نتيجة جهد فكري لا شعوري للإنسان يهبك عليه دون مقدمات، فالحل الإبداعي يظهر بطريقة مفاجئة .

4ـ مرحلة التحقيق : Verification

وهى اختبار الالإبداعي:ة للتحقيق والاختبار التجريبي ونقدها لمعرفة صحتها وفائدتها (نصر وخطاب، 1994) .

شروط التفكير الإبداعي :

يقصد بالتفكير الإبداعي القدرةالأفكار.ن تركيبات جديدة للأفكار تلبية لحاجة ما، ويمكن أجمال معالم التفكير الإبداعي في خمسة شروط أساسية وهى كالتالي :

1ـ يتم الإبداع بالتوافق مع الرغبة الشديدة والإعداد .

2ـ يستلزم الإبداع تقويما داخليا لمصدر الضبط وليس تقويما خارجيا له .

3ـ يتضمن الإبداع إعادة تشكيل الأفكار .
4ـ يمكن للإبداع أحيانا أن ييسر من خلال الابتعاد عن الإنهاك العميق لفترة من الزمن وإتاحة المجال أمام حرية التفكير.

أنواع الإبداع:

أتفق العلماء على نوعين من الإبداع هما:

1ـ الإبداع الكامن: هو ما لدى الفرد من قدرات كامنة على الإبداع, ويتضح مبدأ الفروق الفردية في هذه القدرة وتمثل نوعا من الاستعداد أو الميل إلى التفكير بطريقة إبداعية ويعتبر شرطا ضروريا لأي إبداع فعلى.

2ـ الإبدالإبداع: : هو الشكل الظاهر للعمل الإبداعي (الإنتاج الإبداعي) مشروطا بمجموعة من العوامل التي تؤدى إلى تحقيقه وهى الموهبة والدراسة والممارسة ومجوعة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تسمح للفرد بان ينمى موهبته عن طريقها (عيسى، 1993) .

مستويات الإبداع :

وضع تايلور التعبيري:، خمسة مستويات للإبداع وهى :

1ـ المستوى التعبيري : Expressive

أي التعبير الحر المستقل الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية مثل رسوم الأطفال التلقائية.

2ـ المستوى الإنتاجي: Productive

أي المنتجات الفنية والعلمية التي تتميز بمحاولة ضبط الميل إلى اللعب الحر وبمحاولة وضع أساليب تؤدى إلى الوصول إلى منتجات كاملة .

3 – المستوى الاختراعي : Inventive

ويمثلها المخترعون والمكتشفون الذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد وأساليب وطرق مختلفة .

4 – المستوى التجديدي : Innovative

أي التصوير والتحسين الذي يتضمن استخدام المهارات الفردية والتصورية .

5 – المستوى البزوغي : Emernative

وهو أعلى مستوى للطاقة الإبداعية الذي يحاول أصحابه ظهور مبدأ جديد ومسلمة جديدة تزدهر حولها مدرسة جديدة.

عناصر الإبداع:

الإالمرونة:عرفه جيلفورد Guilford 1971، له عدة عناصر يتكون منها وهى على النحو التالي :

1- الطلاقة : Fluency

وتعنى القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعلامات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وهى في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها، ومنها، الطلاقة اللفظية أو طلاقه الكلام، طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، طلاقة الأشكال .

2- المرونة : Flexibility

وهىالأصالة:لى توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، ومن أشكال المرونة، المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة .

3- الأصالة : Originality

وهىالتفصيلات:ئص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي وتعنى الجدة والتفرد .

4- التفصيلات : Elaboration

وهى القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها وتنفيذها .

5- الحساسية للمشكلات : Sensitivity to Problems

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعنى ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، والإحساس بالمشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة (جرين، 1990) .

خصائص التفكير المبدع:

يتميز التفكير المبدع بخصائص عديدة منها :

ـ الإبداع خاصية يمكن أن توجد عند كل الناس والأخر,جات متفاوتة، فكل إنسان عنده القدرة على أن يكون مبدعا لو نمى قدراته الإبداعية ولعل الفرق بين الإنسان الطبيعي والعبقري مثل " ابن سينا " أو " انشتاين " هو انه يكون مبدعا في موضوعات ليست بقدر أهمية الموضوعات التي أبدع فيها العبقري، إضافة إلى ذلك فإن انتظام القدرات العقلية والقدرات المؤدية للإبداع قد لا تكون لدى الإنسان الطبيعي بمثل ما كانت عند العبقري .

ـ الإبداع يزداد عند البعض وينخفض عند البعض الأخر، وهناك نوعان من العوامل الدافعة للإبداع : دوافع خارجية، كالدافع المالي، دوافع شخصية، كالحاجة للاستقلالية، والحاجة لمعالجة ما هو مركب، ومعرفة ما هو غامض، والحاجة لتقديم مساهمة مبدعة .

ـ الإبداع اقرب إلى مفهوم السمات وفقا لما قاله " جيلفورد " بان الإبداع هو اقرب إلى مفهوم السمات التي هي خصال للفرد وتتصف بالدوام النسبي ويشترك الأفراد في الاتصاف بها لكن بدرجات متفاوتة، كما اثبت أن هناك سمات إبداعية يتميز بها الأفراد المبدعون حيث أظهرت دراسته أن المبدعين لديهم ميول ودوافع الأفراد العاديين، كما أن هناك سمات تميز الطفل المبدع وتتمثل في الأتي : المرونة، الاستقلال، الانبساط، الثقة بالنفس، الميل للمغامرة، سعة الخيال، الاهتمامات المتنوعة، السيطرة، تقبل الذات، الاعتماد على النفس .

ـ التفكير الإبداعي هو تفكير افتراقي أو تباعدي، فهو يتطلب إنتاج اكبر عدد من ممكن من الإجابات وهو يبحث أيضا في اتجاهات متعددة وبهذا فهو يختلف عن نوع التفكير التقاربي الذي تقيسه اختبارات الذكاء والتي تتطلب إجابة محددة وواضحة وصحيحة، وفى هذه الحالة يكون الشخص غير مطالب بالتأمل والاختراع أو الإتيان بأكثر من حل .

ثانيا : ضرورات تنمية إبداع تلاميذ المرحلة الابتدائية داخل حجرات الدراسة :

إذا كان الإبداع هو محور حضارة المعلومات التي ما زالت في طور التشكيل فان هذه الحقيقة تضعنا أمام تحد وهو أن يكون لدينا اكبر عدد من المبدعين في أسرع وقت ممكن حتى يتسنى لنا التفاعل الندى وليس التابع مع حضارة المستقبل وذلك عن طريق تنمية الإبداع من البداية وهناك إجماع من العلماء والمفكرين بان الطفل الطبيعي من الناحية العقلية يمكن تطوير الإبداع لديه (روشكا، 1989)، لذا تعتبر الأسرة من أول المؤثرات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة طفولته المبكرة، وتتميز هذه المرحلة بالمرونة وقابلية الطفل للتشكيل فهو يتأثر بالجو الاجتماعي والنفسي في محيط الأسرة، وهذا يمكن أن يكون من العوامل المساعدة على غرس النبتة الأولى للإبداع، أو قد يكون من العوامل المحبطة للإبداع (المفتى، 1991)، وقد أكد صبحي 1986، أن الجو الديمقراطي داخل الأسرة من شأنه أن يعطى الفرصة لظهور إمكانات الابتداع، كما أن جو الأسرة الذي يتعود فيه الأبناء على الثقة بالنفس من خلال السماح لهم بالتفتح لخبرات جديدة والبحث عن جديد والجو الأسري الذي يتسم باستقرار العلاقات والأمن النفسي هو الجو الملائم لتفتح الإمكانات الإبداعية الكامنة في الطفل .

ولكن الواقع الثقافي والتعليمي والاقتصادي لمعظم الأسر العربية لا يمكنها من ذلك لتفشى الأمية الأبجدية، والأمية الوظيفية في غالبية الأسر المتعلمة، ومن جانب أخر انشغال معظم الأسر بتأمين حاجتها المعيشية والقلة التي تفلت من هذا الواقع لا تدرك غالبا طبيعة الإبداع ومناخ تنميته (الحقيل، 1998) .

وهذا يجعل التوجه إلى النظام التعليمي لتنشئة الإنسان المبدع في سياقه حتمية أخرى لتطورنا الحضاري، لذلك يصبح مجال تنشئة الإنسان المبدع عبر النظام التعليمي ليس مجرد مجال بحثي لتخصص مهني وإنما مدخل للمواجهة العملية للأزمة الحضارية القائمة فلا يوجد عبر التاريخ الإنساني مبدع غير متعلم، فالتعلم شرط للإبداع، فلابد من قدر أساسي من التمكن المعرفي لكي تتم عملية الإبداع (سايمنثان، 1993) .

ويشير تورانس Torrance 1969، إلى وجود اتفاق عام بين علماء التربية وعلم النفس على أن سنوات المدرسة الابتدائية هي سنوات حرجه في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، وان جميع الفئات العمرية اظهر بعض القدرات والمواهب الإبداعية، وان تنمية الاتجاهات الإبداعية وطرق التفكير الإبداعي قد يكون لها اثر كبير في سنوات الدراسة الابتدائية، وكشفت الدراسات أن الأطفال الذين تلقوا برامج لزيادة القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات بالإضافة إلى برامج تعليمهم العادية زادت درجات القدرة على التفكير الإبداعي لديهم .

وبين تي Tye 1984، إن التربية الناجحة هي تلك العملية التي تعلم الفرد كيف يفكر، لا أنْ عليه أن يتقيد بأفكار الآخرين، ومن ثم يجب على المعلم وضع التلاميذ أمام المواقف التي تتطلب استخدام العقل والمحاولات الجادة والعميقة لإيجاد آراء منطقية ومركبو ومدروسة، وذلك من خلال استخدام المعلم لأنواع من الأنشطة الفعالة والأسئلة التي تثير تفكير التلميذ وتمنحه الفرصة لتوضيح ما قد تعلمه وتفسيره من خلال إجابته على السؤال الموجه إليه .

نتيجة لذلك فان تنمية إبداع تلاميذ المرحلة الابتدائية ضرورة, وهذه التربية يمكن أن تدرس في المدرسة أو في داخل حجرات الدراسة.

ثالثا: كيفية تنمية إبداع تلاميذ المرحلة الابتدائية:

يمكن تنمية الإبداع باستخدام عدة طرق مختلفة هي:

أ) المناقشة:

هي أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع تلاميذه حول موضوع الدرس والوظيفة الحقيوتوظيفها,سية للمناقشة هي الاختيار المنظم لأحد الفروض أو بعضها، والمتعلقة بمشكلة اجتماعية نوعيه من خلال ايجابية التلاميذ ومشاركتهم، وهو الأمر الذي يعتمد على تصور التلميذ لطبيعة المشكلة وسلوكه سلوكا معرفيا

يؤدى في النهاية إلى حل المشكلة من خلال التطبيق المتأني لأسس ومبادئ الأسلوب العلمي (Eunice، 1990) .

وتعبر المناقشة عن قدرة المعلم على تعليم تلاميذه تناول الموضوعات والمشكلات التي تثار داخل الفصل وتوظيفها، وتعتبر من طرق التدريس التي تهدف إلى إزالة التناقض أو الصراع بين فكرتين أو أكثر .

ب) الاكتشاف:

أسلوب يتيح الفرص أمام التلاميذ للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بأنفسهم، حيث يقوم المعلم بتصميم موقف تعليمي معين ويوجه التلاميذ إلى المصادر التي تمكنهم من تجميع بعض المعلومات منها للتوصل إلى أسباب ظاهرة أو حدث ما في المجتمع (روشكا، 1989)، وتعطى هذه الطريقة للتلميذ دورا ايجابيا ونشطا في اكتساب المعلومات الجديدة واستنتاجها لتحل محل المعلومات السابقة أو يصقلها لمساعدته على إيجاد حلول بديلة بدلا من البحث عن إجابة واحدة، كما تمكن التلميذ من اكتساب أساليب تفكير تسهل له الانتقال من الحقائق الجزئية إلى المبادئ والقوانين والتعميمات عبر تسلسل منتظم مما يزيد قدرة التلميذ على التفكير، ويساعد على تخزين المعلومات بطريقة يمكن استرجاعها وقت الحاجة .

وبين الدرينى 1998، إن الهدف من التعلم بالاكتشاف هو أن يصبح التلميذ مفكرا مبتكرا وناقدا، ويؤدى إلى اكتساب التلميذ الثقة بالنفس وإثارة الدافعية وزيادة تذكره لما اكتشفه وتوصل إليه، فالمعلومات تصبح ذات معنى إذا توصل إليها التلميذ بنفسه وبناء على استبصاره كما تؤدى إلى تنظيم معلومات التلميذ بطريقة تساعده على استخدامها بنجاح في علاج ما يقابله من مشكلات جديدة، والتدريب على الاكتشاف الموجه أكثر أهمية من التدريب على حفظ المادة التعليمية، فقد ثبت أن استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في التدريس تساعد على التحصيل أكثر من استخدام الطريقة التقليدية، فهي تؤدى إلى تنمية قدرة الفرد على حل المشكلات وتنمية القدرة على التفكير الإبتكاري .

ولكي ينجح المعلم في تنمية قدرة التلاميذ على الاكتشاف ينبغي عليه إتاحة الفرصة لهم لاكتشاف المشكلة وتحديدها ومحاولة حلها بالاعتماد على المشاهدات والقياس واستخلاص النتائج بأنفسهم بقدر ما تسمح به إمكانيات العمل، مع ضرورة تحديد المستوى العقلي والتحصيلي لكل تلميذ ليكون نقطة البدء في تحديد المستوى الكشفي المناسب له، وحتى يتمكن من تقسيم إلى مجموعات متجانسة وتوزيع العمل على المستوى الفردي أو الجماعي .

ج) حل المشكلات :

المشكلة حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف يجهلونه ويرغبون في معرفة الإجابة عليه، وأسلوب حل المشكلات من الأساليب التي تعد التلاميذ للحياة العملية عن طريق إيجاد مواقف تتحدى التلاميذ وتستثير تفكيرهم وتجعلهم يقومون بنشاط متنوع لجمع المعلومات وتنظيمها، ونقدها لإيجاد حلول لها، واستخدام أساليب متنوعة كسلوك المحاولة والخطأ أو سلوك الاستبصار وبهذا يتدرب التلاميذ على التفكير المبدع لحل المشكلة (Narramor, 1993) .

ويشترط عند اختيار المشكلة أن تكون مهمة ومتصلة بواقع التلاميذ،وتناسب مستوى نضجهم، ومناسبة فى ضو المصادر المتاحة و الوقت المخصص، و مرتبطة بالبرنامج المدرسي، وتستثير اهتمام التلاميذ وتتحدى قدراتهم بشكل معقول، وأن تعين الأساليب الجماعية فى الفصل على حلها .

وخطوالألعاب:ة بطريقة حل المشكلات تتلخص فى الأتي :(روشكا 1989م) الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، اقتراح الفروض، جمع المعلومات والبيانات، التحقق من صحة الفروض، الوصول إلى حلول جديدة .

د) الألعاب :

عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، يمر التلميذ خلالها بمواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، ويمارس فيها أدوارا تشبه الأدوار التى يمارسها الكبار فى حياتهم، وفكرتها الأساسية تدور حول جعل التلميذ مشاركا إِجابيا فى الموقف التعليمي، بحيث يكتسب الاتجاهات ويصوغ الفروض ويثير التساؤلات ويعمل فى فريق ويصنع الخطط ويتخذ القرارات ليصل فى النهاية إلى حل المشكلة التى يواجهها (قزامل 1998 م).

وأشارت روشكا (1989م) أن استعمال الألعاب فى التدريس يسهم فى إِثارة تفكير التلاميذ، وزيادة دافعيتهم للتعلم لما لها من طبيعة جذابة ومسلية وتساعد على التفكير المنظم الموجه نحو هدف معين . وأهم المشروع:ريقة الألعاب : تمثيل الواقع – رفع مستوى الدافعية – العمل فى فريق – التساؤل وفرض الفروض – التنظيم – اتخاذ القرارات – الإدارة و التوجيه – الأجابية و التفاعل – تقويم الذات – وتمثيل الأدوار

هـ) المشروع :

عبارة عن وحدة نشاط يقوم به التلميذ بطريقة طبيعية بقصد معين يمكن تحقيقه، وهو عمل يقبل التلاميذ على القيام به راغبين ويدركون أهميته لقيامه على أغراض التلاميذ وليس على التنظيم المنطقي للمادة العلمية وينبع من وجود مشكلة تتحدى تفكير التلاميذ، ويأتي التعليم عرضا أثناء حل المشكلة بإِتباع الخطوات العلمية . ويسير المشروع وفقا للخطوات الآتية :

الخطوة الأولى : الاختيار : يتم باقتراح المعلم والتلاميذ مشروعات مناسبة، ولابد أن يكون المشروع مرتبطا ببيئة التلاميذ و مناسبا لنضجهم وللإمكانات الموجودة و الوقت المتاح، ويكسبهم الاتجاهات و القيم والتنوع فى الخبرة .

الخطوة الثانية : التخطيط : يعطى التلاميذ الحرية الكاملة لوضع خطة تنفيذ المشروع بتحديد ما يرونه مناسبا من الوسائل و الطرق التى سيتم بها التنفيذ بعد قيامهم بدراسة أولية .

الخطوة الثالثة : التنفيذ : يتم فى جو إجتماعى يشعر فيه التلاميذ بالحرية فى تنفيذ الأعمال التى وجهت الى كل مجموعة منهم .

الخطوة الرابعة: التقويم: إذا كانت المشروعات فردية فعلى كل تلميذ أو مجموعة تلاميذ أن يقدموا نتائج دراستهم على شكل تقرير شفوي أو تلخيص كتابي مع توضيح عملي لما قاموا به.و يجب بحث الذهني:ت التى كان من الأفضل إدخالها على الخطط و الأساليب التى أتبعت فى التنفيذ فى ضوء الخبرات الجديدة (قزامل ، 1998) .

ن) العصف الذهني :

تعتمد هذه الطريقة على إنتاج الأفكار و التصورات و الحلول المبتكرة التى تخطر ببال الأفراد بصورة عفوية قدراته.ذه الطريقة بالآتي :

إطلاق حرية التفكير مهما كان نوعه ومستواه مادام متصلا بالمشكلة موضوع الاهتمام ومساعدة الفرد على توظيف قدراته .

الكم يولد الكيف أي أنه كلما زاد عددالذهني. المقترحة زاد احتمال بلوغ قدر من الأفكار المعينة على الحل المبدع للمشكلة .

تقبل محاولات تنمية الأفكار والبناء على أفكار الآخرين .

ضرورة تجنب النقد أثناء جلسات العصف الذهني .

عقبات التفكير الإبداعي:

هناك عقبات كثيرة و متنوعة تقف فى طريق تنمية مهارات التفكير الأبداعى ، و الخطوة الأولى التى يجب أن ينتبه إليها المعلمون هى تحديد هذه العقبات حتى يمكن التغلب عليها بفاعلية عند تطبيق البرنامج التعليمي الذى يستهدف تنمية مهارات التفكير الأبداعى . وقد صنف الباحثان "ايزاكسون و ترفينجر " (1985، Isaksen & Treffinger) عقبات التفكير الأبداعى في مجموعتين رئيسيتين و هى كالآتي:

أولا : العقبات الشخصية : وتتمثل فى :

ضعف الثقة بالنفس، الميل للمجاراة، الحماس المفرط، التشبع، التفكير النمطي، عدم الحساسية أو الشعور بالعجز، التسرع وعدم احتمال الغموض، نقل العادة.

ثانيا :التغير، الظرفية : وتتمثل فى :
مقاومة التغير ، عدم التوازن بين الجد والفكاهة ، عدم التوازن بين التنافس و التعاون .

هذا ويعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج التعليم الابداعى، لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم الإبداع تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذى يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية، وقد حدد راثس وأخرون (Raths,et.Al.،1996) قائمة بالسلوكيات التى يجب على المعلم أن يتحلى بها من أجل توفير بيئة صفية لازمة لإنجاح عملية التعلم الابداعى وهى :

- الاستماع للطلبة :

وذلك للتعرف على أفكار الطلبة عن قرب ومع أنه نشاط قد يستهلك جزءا لا بأس به من وقت الحصة إلا أنه ضروري لإظهار ثقة المعلم بقدرات طلبته و احترامه لهم و إتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم.

- احترام التنوع و الانفتاح:

فالمعلم الذى يلح على الامتثال والتوافق مع الآخرين فى كل شيء يقتل التفكير و الأصالة و الإبداع لدى طلبته ولا يحترم التنوع و الاختلاف فى مستويات تفكيرهم . لذا عليه إظهار الاالتعبير:لتقدير لحقيقة الاختلاف و الفروق الفردية بين طلبته و الانفتاح على الأفكار الجديدة و الفريدة التى تصدر منهم .

- تشجيع المناقشة و التعبير :

يحتاج الطلبة إلى فرص للتعبير عن أرائهم و مناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومع معلميهم . وعلى المعلم أن النشط:لبته فرصا للنقاش و يشجعهم على المشاركة وفحص البدائل واتخاذ القرارات .

- تشجيع التعلم النشط :

يتطلب تعليم التفكير الإبداعى وتعلمه قيام الطلبة بدور نشط يتجاوز حدود الجلوس و الاستماع السلبي لتوجيهات المعلم و شروحاته وتوضيحاته . فالتعلم النشط يعنى ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة و المقارنة و التصنيف و التفسير و الانشغال فى حل مشكلات حقيقية وعلى المعلم أن يغير من أنماط التعلم الصفي التقليدية حتى يقوم الطلبة أنفسهم بتوليد الأفكار بدلا من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلم .

- تقبل أفكار الطلبة :

يتأثر التعليم الإبداعى بعدد كبير من العوامل التى تتراوح ما بين العواطف و الضغوط النفسية و الثقة بالنفس و صحة الطالب و خبراته الشخصية و اتجاهات المعلم نحو طلبته، و لهذا فإن المعلم مطالب بأن يلعب أدوارا عة من بينها أدوار الأب و المرشد و الصديق و القائد و الموجه . وعندما يتقبل المعلم أفكار الطلبة

بغض النظر عن درجة موافقته عليه فإنه يؤسس بذلك بيئة صفية تخلو من التهديد وتدعو الطلبة إلى المبادرة والمخاطرة و المشاركة وعدم التردد فى التعبير عن أفكارهم و معتقداتهم .

- إعطاء وقت كافي للتفكير :

عندما يعطى المعلم وقتا كافيا للتفكير فى المهمات أو الأنشطة التعليمية فإنه يرسخ بذلك بيئة محفزة للتفكير التأملي وعدم التسرع و المشاركة . وعندما يتمهل المعلم قبل الإجابة عن أسئلة الطلبة، فإنه يقدم لهم نموذجا يبرز قيمة التفكير و التأمل فى حل المشكلات

- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم :

تتطور الثقة بالنفس نتيجة للخبرات الشخصية . وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا فإننا قد ننجح فى حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا، أما عندما تنعدم الثقة فإننا قد نخفق فى معالجة مشكلات بسيطة . ولابد للمعلم أن يوفر فرصا لطلبته يواجهون من خلالها خبرات ناجحة فى التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم وتتحسن قدراتهم و مهاراتهم التفكيرية .

- إعطاء تغذية راجعة ايجابية :

يحتاج الطلبة عالطلبة:رسون نشاطات التعليم الأبداعى إلى تشجيع المعلم حتى لاتهتز ثقتهم بأنفسهم، ويستطيع المعلم أن يقوم بهذه المهمة دون أن يحبط الطالب أو يقسو عليه إذا التزم بالمنحنى التقديمى الأجابى بعيدا عن الانتقادات الجارحة أو التعليقات .

- تثمين أفكار الطلبة :

فى كثير من الحالات يتخذ المعلمون مواقف دفاعية فى مواجهة مدخلات طلبتهم أو أسئلتهم التى قد تكون محيرة أو جديدة أو صعبة عليهم . والمعلم الذى يهتم الصفية:لتفكير الابداعى لدى طلبته لا يتردد فى الاعتراف بأخطائه أو التصريح بأنه لايعرف إجابة سؤال ما، كما أنه لا يتوانى عن التنبيه على قيمة الأفكار التى يطرحها الطلبة .

-البيئة المدرسية والصفية :

تمثل البيئة المدرسية و الصفية الإطار العام الذى تنصهر بداخله مكونات العلمية التربوية المختلفة . وهناك خصائص عامة للبيئة المدرسية و الصفية لإنجاح برنامج تنمية التفكير الأبداعى منها :

- المناخ المدرسي العام :

تنص مبادئ السياسة التربوية على أهمية ترسيخ مبادئ المشاركة و العدالة و الديمقراطية و ممارستها وتنص الأسس التى تنبثق منها فلسفة التربية على أن

المشاركة السياسية و الاجتماعية فى أِطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه .
أِن العنصر المباشر و المؤثر فى أداء المعلم هو النظام المدرسي بما يحويه من علاقات و بخاصة علاقة المعلم بمدير المدرسة فقد وجد نيول (1993م) أن أداء المدرسين يتأثر بالمناخ المدرسي الذى يصنعه بصفة أساسية مدير المدرسة . وقد يعين المعلم على تلافى الآثار السلبية للمناخ المدرسي السيئ إدراكه أن الضغط ظاهرة أساسية فى أي نظام،وأن هذا الضغط ينتقل و يتضاعف فى المنظمة كلها وكذلك إدراكه أن الاختلاف ظاهرة طبيعية فى أي نظام و المهم كيفية التعبير عن هذا الاختلاف .. وبهذا يقلل من الآثار السلبية للنظام المدرسي على أدائه .
ومن الناحية العلمية فأِنه يصعب تطور القيم الديمقراطية فى مجتمع المدرسة أِذا لم يشعر المعلمون و الطلبة أنهم أعضاء فى مجتمع تحل مشكلاته عن طريق الممارسة الديمقراطية التى تعد هدفا مهما للتربية ووسيلة لها أيضا من أجل تحقيق الانسجام فى المجتمع، وذلك عن طريق الأتى :

- تقبل النقد البناء و احترام الرأي الأخر.
- احترام رأى الأغلبية و الالتزام بمتطلباته .
- ضمان حرية التعبير و المشاركة بالأخذ و العطاء .
- تقبل واحترام التنوع و الاختلاف فى الأفكار و الاالعلاقة.العمل على مدح الفريق و مشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة.
- ممارسة المواطنة فى عدم التردد بطلب الحقوق مقابل القيام بالواجبات .

- فلسفة المدرسة وأهدافها :

تتحقق.رض القيادات التربوية أن المناهج الدراسية أِذا طبقت حسب الأصول فأن تلك الأهداف الموضوعة سوتتحقق. . ولكن الحقيقة تشير ألي عدم وضوح فلسفة التربية و غموض أهدافها بالنسبة لأهم أركان العملية التربوية من أِداريين ومعلمين وطلبة و أولياء أمور . فالمدرسة التى تنمى التفكير و الإبداع تبدأ بوضوح الرؤية و الأهداف وتوفر فرصا لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية التربوية لمناقشة فلسفة التربية و أهدافها .

- إدارة الفصل و تنمية الإبداع :

أول مهمة للمعلم داخل الفصل هى تنظيم و ضبط الفصل حيث لا يمكن إفادة التلاميذ فى مناخ من الفوضى . وهذه المهمة يؤثر على انجازها :عدد الأطفال و أعمارهم . فأِن كان العدد أكثر من ثلاثين – وهذا هو المألوف – فأِنه يصعب على المعلم أن يحول الفصل ألي جماعة نقاش، و أِنما الأنسب على الأقل فى البداية أن يجعله حلقة

استماع جيدة . ويمكن له تحقيق هذا الهدف المتواضع من خلال المرور التدريجي بمراحل الاستقبال, و الاستقطاب الجزئي, ثم الاستقطاب الكلى, وكذلك الموازنة بين نوعى الاستقطاب, و السماح بفترات لتشتت الانتباه.

ويراعى فى استخدام هذا الأسلوب أن يبعد المعلم تماما عن استقطاب التلاميذ بالعقاب المادي أو المعنوي،لأنه لن يصير استقطابا بل إجبارا على الصمت . ويمكن أن يتم هذا الاستقطاب بصورة طبيعية من خلال حكي قصة أو رصد مكافئة لمن ينصت و يستطيع أن يشرح ما قاله المعلم، ويراعى أن المدى الزمني للاستقطاب يتوقف على أعمار التلاميذ فيكون فى حدود دقائق للأعمار الصغيرة،وإن تزيد بالتدريج مدة الاستقطاب مع تزايد أعمارهم وتقدمهم فى الصفوف الدراسية حيث أسفرت دراسة الحسن (1990) عن تزايد قدرة التلاميذ على الانتباه بتقدم أعمارهم .ويستمر المعلم على هذا الوضع حتى يتمكن من تحويل الفصل إلى جماعة استماع جيدة بحيث يصبح وجوده فى الفصل يستدعى انتباه معظم الأطفال و إنصاتهم للرسالة التى يحملها لهم . و يبدأ المعلم فى توجيه أسئلة لتلاميذ الفصل على أساس المادة التعليميةالتى علمهم إياها، وحتى يضمن وجود الخلفية المشتركة التى تمكنهم من التفاعل وهذا يعنى التحول من الاستماع إلى أبسط أنواع النقاش . والتشجيع كفيل بأن يحفز الفصل كله على النقاش .لأنه يتجاوب مع مطلب مهم من مطالب نمو الطفل فى هذه المرحلة وهو الرغبة فى الانجاز .و التشجيع فى هذه الحالة يشعره بقيمة الانجاز وخصوصا إذا تدعم بوصف أيحابى وإستشراقى لمستقبل الطفل . (إسماعيل, 1989).

وإذا كان من الصعب على المعلم أن يتفاعل على مستوى النقاش مع معظم الفصل فيمكن أن يبتكر أساليب عدة مثل تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة فى حدود ثلاثة أو أربعة وأن يجعل جماعة واحدة للنقاش و الجماعات الباقية للاستماع و توجيه الأسئلة على أن يتم التبادل بين المجموعات . ويستمر المعلم على ذلك حتى يصل لانجاز هذه الخطوة بدرجة مرضية يظهر فى تفاعل معظم تلاميذ الفصل . وبهذا إستطاع المعلم تنظيم الفصل و التحول التدريجي به من جماعة استماع إلى جماعة نقاش.ولابد أن يهتم المعلم بالشروط التى يستطيع من خلالها أن ينجح هذه الجماعة من : إثارة الأسئلة، وتوجيه سير المناقشة وإشاعة روح الفكاهة و معالجة التعصب داخل الفصل و التخلص برفق من أسلوب الانفراد بالمناقشة لبعض التلاميذ و معالجة خجل البعض(السيد ،1981)

هناك بعض التلاميذ قد لا يستطيع التفاعل مع المعلم . لذا على المعلم أن يتعرف إليهم بصورة شخصية وغالبا ما يكون هؤلاء التلاميذ من بيئات حرمان ثقافي – أي أطفال بيئات تتسم بعوامل ثقافية لها أثار كافة على النشاط العقلي و تظهر

أثارها بدءا من الشهر السادس نتيجة انعدام المثيرات الكافية و تمتد أثارها و يتزايد التدهور العقلي تزايدا منتظما فى مرحلة الطفولة و المراهقة نتيجة تواجد الأطفال فى هذه البيئات . ولتلافى الآثار السلبية لمثل هذه البيئات فيجب توفير البيئة الثرية المتنوعة الأنشطة و المتعددة المجالات . و تبرز أهمية استثمار الأنشطة المدرسية و ضرورةالأنشطة.ي الأنشطة على أية حصة لتنمية هؤلاء الأطفال . وعلى معلم الفصل أن يراقب ممارسة الأطفال لهذه الأنشطة .(غانم، 1995).

ومن خلال ذلك التفاعل الأنسانى يتيسر للمعلم توفير أهم شروط الإبداع فى حجرة الدراسة وهى : (الهيثى، 1988)

- مناخ الحرية حيث يتيح للأطفال فرصا للتعبير عن أفكارهم بعيدا عن الخوف .
- التقدير الأيجابى للذات و الثقة بالنفس من خلال تشجيعهم .
- الدافع للانجاز لدى الأطفال هو حبهم لمعلمهم و حرصهم على أِرضائهم .
- الإجابة عن تساؤلات الأطفال لأن "لماذا" هى أهم أبواب المعرفة للطفل, حيث تحدد الأكثر أولوية فى اهتماماته . وأن تكون الأسئلة التى تواجه المعلم للتلاميذ مفتوحة النهايات لأن هذه هى النوع من البيئة الذى يمكن من خلاله تربية الإبداع.

وهذه العوامل يسهل على المعلم توفيرها لتلاميذه فصله خاصة أذا شعر وأدرك إدراكا عميقا بالقيمة الإنسانية للتلميذ. و الخطوات الأربعة السابقة تعنى تحول الفصل المدرسي من نظام أِدارى إلى نظام مشاعر – أِمتزج فيه ماهو ثقافي بماهو أِجتماعى – حيث أدت العلاقات الإنسانية العميقة إلى مزيد من قدرة التلاميذ على فهم المعلومات، فأدى ذلك إلى انجازهم و الذى أثر فى إدراكهم الايجابي لأنفسهم مما يدفعهم لمزيد من التفاعل .

- مكتبة المدرسة و تربية الإبداع :-

يمكن للمعلم أن يربط تلاميذ الفصل و بخاصة المكتبة و ذلك لتحقيق عدة أهداف من أبرزها :(روشكا 1989)

- زيادة حصيلة التلاميذ اللغوية حيث تتيح لهم الفرص للتعبير عن أفكارهم و اكتساب الطلاقة .
- اكتساب التلاميذ حب القراءة فيبدأ المعلم بربط المكتبة بالترويح من خلال القصة مثلا .
- اكتساب التلاميذ القدرة على التعلم الذاتي و الذى يعتبر من أهم شروط الإبداع وذلك من خلال القراءة التعليمية بربط المكتبة بالمقرر الدراسي لإكساب معلومات أِضافية عن ذلك المقرر .

- الإفادة من حصص المكتبة فى تربية الإبداع بصورة مباشرة على أن يتم التميز بين التلاميذ قبل تسع سنوات.

فالتلاميذ قبل تسع سنوات تهيأ لهم الفرصة للتعرف على أبداع الآخرين مثل عرض رسومات و النقاش حولها، و ألقاء الأشعار، و التعرف على مواطن الجمال فيها . أما بعد تسع سنوات فأن المعلم يجب أن يحثهم على الإبداع التعبيري و الحلول الإبداعية.

- مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب:

تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلبة من استعدادات و اهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج المدرسة التى تهدف إلى تنمية الإبداع . فمن الصعب أالمدرسية: مدرسة فقيرة بمصدرها التعليمية أن تكون قادرة على توفير بيئة ايجابية لإثارة استعدادات الطلبة و تفعيل قدراتهم لتبلغ مستويات متميزة من الأداء قد يصل حدود الإبداع .

- العلاقات المدرسية :

تشمل العلاقات المدرسية المعلمين و الطلبة و الأدارين و أولياء الأمور والمجتمع المحلى . و يترتب على هذه العلاقات أما رفع مستوى الدافعية للتعليم و التعلم ويترتب عليه ترسيخ مفاهيم الأمن و الحرية و التقبل و نتيجة لذلك يسود الشعور بالرضا و الثقة بالنفس و الاستقلالية و الرغبة فى المشاركة . أو النفور من المدرسة و تدنى مستوى الدافعية للتعلم ويترتب عليه مشاعر الخوف و العبودية و الرفض فيسود الشعور بالإحباط و العجز و الأتكالية و الهروب من مواجهة المسئوليات وحل المشكلات . و المناخ االمدرسية:ى يهيئ للجميع أن يعملوا بكامل طاقتهم مناخ ديمقراطي صالح لتطوير عناصر الموهبة والإبداع و مهارات التفكير لدى الجميع .

- المجالس المدرسية :

تتميز المدرسة التى تنمى التفكير و الإبداع بوجود هيئات ومجالس و جمعيات و نوادي مختلفة و فاعلة تضم الطلبة و المعلمين و أولياء الأمور و غيرهم . ولابد أن التقييم:أهداف وخطط عمل و آليات للتنفيذ و المتابعة حتى تسهم فى تطوير جميع جوانب العملية التربوية بما يكفل تنمية التفكير الأبداعى .

- أساليب التقييم :

لا تزال المؤسسات التعليمية فى معظم دول العالم تلجأ لاستخدام الأسلوب التقليدي السهل فى قياس تحصيل الطلبة عن طريق الاختبارات المدرسية و العامة و التى تقيس فى معظمها مهمات فى مستوى التفكير المتقارب و الذاكرة قصيرة المدى

. ولابد للمعلم من استخدام قائمة رصد و متابعة مهارات التفكير الأبداعى بصورة دورية .

– ملائمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير الأبداعى :-

تتصف النشاطات التعليمية الملائمة لمهارات التفكير الأبداعى بعدة صفات أهمها :

أ- نشاطات التفكير المفتوحة أى أنها لا تستلزم بالضرورة إجابة واحدة صحيحة .

ب- تتطلب استخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية العليا .

ج – تركز على توليد الطلبة للأفكار وليس على استرجاعهم لها .

د- تهيئ فرصا حقيقية للطلبة للكشف عن طاقاتهم و التعبير عن خبراتهم الذاتية وتوفر للمعلم فرصا لمراعاة الفروق الفردية بينهم بصورة فعالة .

ر- تفتح آفاقاً واسعة للبحث و الاستكشاف و المطالعة وحل المشكلات و الربط بين خبرات التعلم السابقة و اللاحق

الدراسات السابقة :

نظرا لأهمية الإبداع و تنميته وتحديد المشكلات التى تعوق ممارسته بين الأفراد فقد تناولته بالدراسة الكثير من الأبحاث و الدراسات من أهمها ما يلي :-

دراسة توماس (Tomas ,1981) و التى هدفت إلى معرفة دور البيئة المدرسية فىتنمية الإبداع عند الأطفال، حيث أجريت الدراسة على عينة من (500) معلم من المرحلة الابتدائية و (30) مديرا و(25) موجها فى ولاية بنسلفانيا بأمريكا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانه ومن خلال الأسلوب الأحصائى الوصفي توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

1- أهمية ممارسة الديمقراطية و التشجيع على تفتح الإمكانات الإبداعية لدى المعلمين .
2- توفير الأنشطة الغنية لما تتميز به من أِثارة للتخيل و التصور .
3- توفير بيئة مشبعة بالصداقة علاقات الدفء و المحبة و الحرية و الألفة بين المعلمين و أِدارة المدرسة .

وقام تي (Tye،1984) بدراسة استهدفت التحقق من المسلمة التى تقول : "أِن التربية الناجحة هى تلك العملية التى تعلم الفرد كيف يفكر، لا أن تسقط عليه أفكار الآخرين، ومن ثم يجب على المعلم وضع التلاميذ أمام المواقف التى تتطلب استخدام العقل و المحاولات الجادة والعميقة لأِجاد أراء منطقية و مركبة و مدروسة وذلك عن طريق استخدام المعلم لأنواع من الأنشطة الفعالة و الأسئلة التى تثير تفكير التلاميذ وتمنحه الفرصة لتوضيح ما قد تعلمه وتفسيره من خلال أِجابته على السؤال الموجه إليه.

وقد قام البحث بتطبيق استبانه ملاحظات على (525) فصلا من المدارس الابتدائية . و بتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :ـ

1- كثير من المعلمين لم يستخدموا بعض أنواع المواد و الأنشطة وذلك للأسباب الآتية:
- عدم تدريبهم على كيفية استعمالها أثناء دراستهم .
- الميزانيات المحدودة أثرت على عدم وجود كثير من المواد و الأنشطة .
- اتساع مدى الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد .
- الجداول الصارمة فى نظام المدرسة .

2- عدم وجود المجموعات التعليمية الصغيرة التى تستخدم أِسلفقط.تدريس الموجه .

3- استخدام المعلمين الاختبارات بأنواعها المختلفة للقياس فقط .

كما أجرى يونيك (Eunice 1990) دراسة هدفت إلى معرفة أهم الشروط التى يجب تهيئتها لتطوير الإبداع للطلاب و المعلمين . ولتحقيق هدف الدراسة أختار الباحث عينة من (300) معلم و(50) مديرا من ولاية أريزونا الأمريكية بطريقة عشوائية . وبتطبيق الباحث للاستلانة الذى صممها لهذا الغرض وتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- التأكيد على تميز المعلم بخصائص معينة من أجل تطوير الإبداع لدى الطلاب و أهمها:
- الاهتمام بالطلاب كأفراد وإكسابهم المعلومات و المهارات اللازمة و مساعدتهم عند الحاجة.
- ألا يعتبر نفسه المصدر الوحيد الشامل للمعلومات و المعارف .
- السماح لطلابه بقدر من الحرية فى العمل واختيار الخبرات التى تناسبهم .
- التحلي بسعة الأفق وعدم إصدار الأحكام السريعة على أعمال الطلبة .

2- الأهمها:لى تميز المدير بخصائص عدة من أجل تطوير أِبداع المعلمين و أهمها :
- تقدير الإبداع و التعلم الأبداعى .
- استعداده لتقبل و احترام الآراء المخالفة لرأيه .
- تشجيع المعلمين على التجريب و توفير مستلزماته لهم .
- تشجيع عملية تبادل الزيارات و الأعمال بين المعلمين وخاصة تلك التى تتسم بالإبداع .

ولقد قام أحمد عبادة (1991م) بدراسة هدفت إلى تحديد معوقات تنمية الإبداع فى المدارس المصرية و لتحقيق هدف الدراسة أختار الباحث عينة عشوائية من

معلمي المراحل الابتدائية و المتوسطة و الثانوية بمحافظات المنيا و أسيوط وسوهاج بلغ عددهم (576) معلما من القائمين بتدريس الرياضيات و اللغة العربية و المواد الاجتماعية و اللغة الانجليزية وطبق عليهم استبانه كأداة للدراسة . وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1- أهم المعوقات التى تتعلق بالمعلم وهى :
- عدم تمكن المعلم من المادة العلمية .
- عدم تعود المعلم على روح الإبداع و البحث و التنقيب.
- كثرة الأعباء التدريسية .
- التدريس فى مجالات بعيدة التدريس.هم .
- المزاجية والعصبية أثناء التدريس .
- قلة الوسائل التعليمية .
- استخدام أسلوب الشرح و التلقين فى التدريس .

2- أهم المعوقات التى تتعلق بمحتوى المنهج المدرسي وهي :
- طول المناهج وازدحامها بالمعلومات التى تواكب العصر الحديث .
- الاهتمام بالجوانب النظرية و البعد عن الجوانب التطبيقية و العملية .
- استخدام الأساليب التقليدية فى التقويم .
- ضعف إمكانات المكتبات المدرسية .

3- أهم المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم وهى :
- قلة الإمكانات المدرسية المادية و البشرية .
- نظام التعليم يقوم على الحفظ و التذكر و الحصول على المجاميع المرتفعة .
- ارتفاع كثافة الفصل مع ضيف المساحة وعدم توافر الجو الصحي داخله .
- إهمال إدارة المدرسة لجوانب الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية للتلاميذ .

كما قام كل من تيجانو وآخرون (Tegano, et . Al،1991) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل المعيقة للإبداع داخل المدارس. لاستقصاء مشكلة الدراسة تم اختيار عينة من (30) موجها فى ولاية ميتشجن بأمريكا بطريقة عشوائية بسيطة طبق عليهم نظام المقابلة الشخصية فى التوصل إلى تحديد معوقات الإبداع عن طريق بناء استبانه صممت لهذا الغرض . ومن خلال الأسلوب الإحصائي المستخدم توصل الباحثون إلى النتائج الآتية :

1- عدم تأهيل المعلمين لكيفية تطبيق الإبداع فى المدارس .
2- عدم توافر الإمكانات المادية لهذه النشاطات بالمدارس .

3- عدم توفير الإمكانات المعنوية من تشجيع و حوافز مادية أو رمزية للمعلمين المتميزين .

كما أجرى حسين الدرينى (1991) دراسة هدفت إلى معرفة المناخ الذى يجب توافره في ا لبيئة المدرسية لمساعدة المعلم على تنمية الإبداع . ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة قوامها (100) مدير بمدينة القاهرة بمصر, واستخدم الباحث استبانه مواصفات المدير كأداء للدراسة, وبتحليل بيانات الدراسة بالأسلوب الإحصائي الوصفي توصلت الدراسة إلى أن أهم المواصفات الواجب توافرها فى مدير المدرسة لمساعدة المعلمين على تنمية الإبداع هي :

1- تهيئة الفرص لتجربة الأفكار الجديدة مع تقبل احتمال الفشل .
2- جعل جو المدرسة مثيرا ومبهجا .
3- تجنب الإصرار الزائد على تقبل الآراء .
4- جعل اِجتماعاته وسيلة لتقويم الأراء دون تجريح .
5- التشجيع على مشاركة وتبادل أعمال المعلمين المبدعين .
6- العمل على التخفيف من حدة التوتر الناشئ أثناء سير العمل
7- جعل الفشل طريقا للوصول الى أفكار جديدة .

فروض الدراسة :

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، تصاغ فروض هذه الدراسة على النحو التالي :

1- توجد مشكلات نفسية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

2- توجد مشكلات اجتماعية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

3- توجد مشكلات تعليمية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة

عينة الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية بشعبية يفرن ، بليبيا (وتشمل مدارس، رابعة العدوية، والجبل الغربي، أم سلمى، والأنوار) وعددهن 400 معلمة ، وقد تم اختيار 300 معلمة في المرحلة الابتدائية بطريقة عشوائية من (4) مدارس، وبعد استبعاد الاستمارات غير الكاملة كان العدد النهائي لأفراد العينة (280) معلمة .

أداة الدراسة :

تم عمل استبانه المشكلات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة ، من أعداد : الباحثان.

وقد مرت عملية إعداد أداة الدراسة بالخطوات التالية :

1ـ تم عمل مقابلات شخصية مع معلمات وموجهات المرحلة الابتدائية وكانت النقاط الأساسية التي تدور حولها المقابلات عن المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

2ـ توجيه سؤال مفتوح إلى عينة من المعلمات المحلة الابتدائية طلب منهن فيه تسجيل أهم المشكلات التي تواجههن في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

3ـ تم الاستفادة من الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة في عمل أداء الدراسة .

4 ـ قامت الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على" 50" معلمة بالمرحلة الابتدائية وتم اختيارهن بطريقة عشوائية . وتم تطبيق الصورة المبدئية للاستبانه المكونة من "40" عبارة ثم تم دمج بعض العبارات وحذف بعض العبارات غير المفهومة والتي تركت دون إجابة من أغلب أفراد العينة .

5ـ تم عرض العبارات على أستاذ لغة عربية لمراجعة الصياغة اللغوية للعبارات .

6ـ تم طبع الاستبانه في صورتها النهائية مكونة من"34" عبارة وعرضها على المتخصصين لحساب صدقها وثباتها .

صدق الاستبانة : تم صدق الاستبانة بطريقتين :

وقد تم حساب صدق الاستبانه بطريقة الصدق العاملى، حيث تشبعت أبعاد الاختبار على عامل واحد يستوعب (2, 80 من التباين)، وهو صدق مرتفع، كما تم حساب ثبات الاستبانه بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها بمعادلة سيبرمان / براون, وكان معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية (0,82), وهو معامل ارتباط دال عند مستوى 01, 0 ومعامل الثبات (0.90), وبذلك يكون للاستبانه ثبات مقبول.

خطوات الدراسة :

1- تم توزيع الاستمارات على المعلمات مع إعطائهن الحرية الكافية لتسجيل أو عدم تسجيل أسمائهن .

2- بعد جمع الاستمارات واستبعاد الاستمارات غير الكاملة تم حساب التكرار والنسب المئوية لكل مشكلة تواجه معلمات المرحلة الابتدائية فى تنمية الإبداع

داخل حجرات الدراسة استعداداً لمحاولة تفسير أسبابها وتحديد التوصيات بحلول لها .

نتائج الدراسة :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه : توجد مشكلات نفسية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بيفرن فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام التكرار والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالي :

جدول رقم (1)

يوضح التكرارات والنسب المئوية وترتيب المشكلات النفسية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية فى تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة لدى أفراد العينة ككل (ن 280)

م	المشكلات النفسية	ت	النسبة المئوية لوجود المشكلات	الترتيب
1	صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلاب داخل حجرة الدراسة	271	97,8	1
2	قلة الإمكانيات المدرسية من حيث المباني، الأثاث، الوسائل والأجهزة التعليمية	254	90,7	3
3	عدم توافر التجهيزات الأساسية في الفصل من عوامل ـ تهوية ـ إضاءة ـ خادمات.	253	90,4	4
4	كثرة الأعباء التدريسية المطلوبة من المعلمة	266	95	2
5	التدريس لمواد بعيدة عن تخصصاتهن .	210	75	6
6	ضغط الزميلات على المعلمة المبدعة للمسايرة في نفس السلوك العام للجماعة .	176	72,9	8
7	عدم وجود مكافآت (مادية أو معنوية)للمعلمات المتميزة.	239	85,4	5
8	استخدام إدارة المدرسة الأسلوب التسلطي في تعاملها مع تعاملها مع المعلمات.	201	71,8	7
9	الشعور بالتوتر من كثرة أسئلة الطلاب .	88	31,4	9

يتضح من الجدول (1) تسلسل درجة أهمية المشكلة بالنسبة لأفراد العينة :

1- صعوبة التعامل مع الأعداء الكبيرة من الطلاب داخل حجرة الدراسة 96,8%وربما يرجع ذلك إلى أن الفصول المدرسية المزدحمة بالطلاب هي فصول تضم مسارات تفكير تتعدد واختلاف هؤلاء الطلاب، فيصعب على معلمة هذه المرحلة بكفاءتها المهنية المحدودة ومستواها العلمي الثقافي أن تعلم الإبداع لكل هؤلاء الطلاب بلا إمكانات غير كتاب مدرسي يقيد المعلمة ويقلل لها ممارسة الإبداع .

2- كثرة الأعباء التدريسية المطلوبة من المعلمة 95% وربما يرجع ذلك إلى العجز في عدد المعلمات داخل المدرسة أو النقل الخارج عن إرادة المدرسة أو الإجازات المرضية أو إجازات الأمومة . لذلك فالمعلمة لا تجد الوقت الكافي للتخطيط الجيد لتنمية الإبداع داخل غرفة الصف .
3- قلة الإمكانيات المدرسية من حيث المباني، الأثاث، الوسائل والأجهزة التعليمية 90,7% .
4- عدم توافر التجهيزات الأساسية في الفصل من العوامل تهوية ـ إضاءة ـ خامات 90,4% وربما يرجع ذلك إلى أن بعض المدارس مستأجرة ولا تتمتع بالمواصفات الملائمة، وبالتالي لا تتوافر فيها الإمكانيات المطلوبة للتدريس الفعال . مما يؤدى إلى تدنى دافعية الطلاب من ناحية ويجعل المعلمة في حيرة من أمرها من ناحية أخرى بحيث لا تستطيع تنفيذ وتقييم بعض المهمات والأنشطة التعليمية الصفية والتي تعتمد على بيئة مهيئة للتعليم .
5- عدم وجود مكافآت (مادية ومعنوية)للمعلمات المتميزات 85,4% . وربما يرجع ذلك إلى قلة إمكانيات المدارس المادية أو اعتقد بعض المديرات أن هذا من صميم واجبات المعلمات ولا حاجة إلى إعطائهن حوافز مقابل ذلك . هذا ويعتبر توفير المكافآت (مادية أو معنوية) التي ترتبط ارتباطاً بالحاجات النفسية والمعنوية لدى المعلمة ورفع روحها المعنوية التي هي من مستلزمات جماعات العمل في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف العامة والخاصة للمدرسة .
6- التدريس لمواد بعيدة عن تخصصاتهن 75%.وربما يرجع ذلك إلى قيام معظم معلمات المرحلة الابتدائية خاصةً الصفوف الدنيا بتدريس معظم المقررات الدراسية .
7- استخدام إدارة المدرسة الأسلوب التسلطي في تعاملها مع المعلمات 71,8% وربما يرجع ذلك إلى أن كثيراً من المديرات يمارسن الأسلوب التسلطي والذي يتصف غالباً بحرفية القوانين والإجراءات وعدم إعطاء الحرية الكافية للمعلمات وعدم تقدير الظروف الإنسانية والاجتماعية لهن مما أوجد نوعاً من الاغتراب بين مديرة المدرسة والمعلمات. ويؤدى ذلك إلى خفض الروح المعنوية لدى المعلمات وعدم الرغبة في تحمل المسؤلية وهذا يجعل مناخ المدرسة غير صحي لتفتح إمكانات الإبداع لدى المعلمات .
8- ضغط الزميلات على المعلمة المبدعة للمسايرة في نفس السلوك العام للجماعة 62,9% وربما يرجع ذلك إلى النزعة للامتثال إلى المعايير السائدة والنمشي مع الجماعة وعدم مخالفتهن حتى لا تحس المعلمة بأنها شاذة عنهن والذي من شأنه

الحد من احتمالات التخيل والتوقع والمبادرة وبالتالي تضع حدوداً للتفكير الإبداعي عند المعلمة .

9- الشعور بالتوتر من كثرة أسئلة الطلاب 31,4%. وربما يرجع ذلك إلى كثرة أعداد الطلاب في الفصل وكثرة الأعباء التدريسية عند المعلمة وضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي مما يعطل مناقشة جميع ما يطرحه الطلاب من أسئلة، وهذه النتائج اتفقت مع معظم الدراسات السابقة دراسة توماس (Tomas,1981) ، ودراسة تى (Tye,1984) ، ودراسة يونيك (Eunice,1990) ، ودراسة تيجانو وآخرون Tegano، et.al.,1991) (.

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه : توجد مشكلات اجتماعية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بيفرن في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام التكرار والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالي :

جدول (2)

يوضح التكرارات والنسب المئوية وترتيب المشكلات الاجتماعية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة لدى أفراد العينة ككل (ن 280)

م	المشكلات الاجتماعية	ت	النسبة المئوية لوجود المشكلات	الترتيب
1	عدم إحترام مديرة المدرسة للمعلمة والتقليل من شأنها .	159	56,8	7
2	نظرة المجتمع الدونية .	188	67,1	5
3	عدم إهتمام المدرسة بالأنشطة والرحلات خارج المدرسة.	237	84,6	3
4	قلة اهتمام إدارة المدرسة بالتفكير الإبداعي وبالطلاب المبدعين .	255	91،1	2
5	تدنى الوضع الاقتصادي للمعلمة .	89	31،8	9
6	عدم القدرة على التوفيق بين واجبات المعلمة الأسرية وواجباتها التعليمية .	219	78,2	4
7	الاختلاف الشديد بين مستويات الطلاب الاجتماعية والاقتصادية .	130	46,4	8
8	عدم مشاركة أولياء الأمور بأنشطة المدرسة .	167	59,6	6
9	قلة وعى أولياء الأمور بأهمية التعليم الإبداعي أو الذاتي .	265	94,6	1

يتضح من الجدول (2) تسلسل درجة أهمية المشكلة بالنسبة لأفراد العينة :

1- قلة وعى أولياء الأمور بأهمية التعلم الإبداعي أو الذاتي 94,6% . وربما يرجع ذلك إلى تدنى المستوى الثقافي والعلمي لأولياء الأمور وكذلك إلى عدم تقبل بعض أولياء الأمور لأي تغيير في عملية التدريس يكون مخالفاً الوضع القائم الذي ألفوه وتعلموا من خلاله .

2- قلة اهتمام إدارة المدرسة بالتفكير الإبداعي وبالطالبات المبدعات 91,1%. وربما يرجع ذلك إلى كثرة الانتدابات والأعباء الإدارية الموكلة للمعلمات مما يقلل فرصتهن للقيام بأعمالهن الرئيسية إلى جانب قلة وعيهن بأهمية تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة .

3- عدم اهتمام المدرسة بالأنشطة والرحلات خارج المدرسة 84,6%. وربما يرجع ذلك إلى اهتمام إدارة المدرسة ومعظم المعلمات وأولياء الأمور بالتحصيل الدراسي المحدد بالدرجات والنتيجة النهائية . وكذلك أن المعلومات واكتساب المهارات تحتل الجزء الرئيسي من جهد المعلمة ونشاطه والطالبة يكون معظم اهتمامها منصباً على أجزاء المنهج المدرسي الذي توضع عليه الدرجات والتقديرات وما عدا ذلك النشاط التربوي الأخرى فليست لها أهمية .

4- عدم القدرة على التوفيق بين واجبات المعلمة الأسرية وواجباتها التعليمية 78,2%. وربما يرجع ذلك إلى انشغال المعلمة بأمور حياتها الأسرية ومعيشتها مما يجعلها غير متفرغة بشكل كامل لمهنتها وعملها بالمدرسة.

5- نظرة المجتمع الدونية للمعلمة 67,1%. وربما يرجع ذلك إلى عدم اندماج أولياء الأمور وأفراد المجتمع بفعالية المدرسة وعدم إدراكهم بأهمية الفعاليات التعليمية التي تتم في المدرسة وهذا يؤدى إلى إيجاد ضغوط مهنة التدريس التي تحس بها المعلمة نتيجة معتقداتها التربوية حول نظرتها وإحساسها بقيمة مهنتها من ناحية اجتماعية وهذا بالتالي يؤثر في أدائها من ناحية سلبية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة.

6- عدم مشاركة أولياء الأمور بأنشطة المدرسة 59,6%. وربما يرجع ذلك إلى انشغال أولياء الأمور بحياتهم العملية وتأمين حجاتهم المعيشية وعدم توفر الوقت للمشاركة في الأنشطة المدرسية من الناحية التعليمية والتربوية .

7- عدم إحترام مديرة المدرسة للمعلمة والتقليل من شأنها 56,8%. وربما يرجع ذلك إلى أن مديرة المدرسة هي مصدر السلطة في المدرسة وتعتقد أنه لابد من كبت آراء المعلمات وممارسة التسفية والتهديد والعقاب وعدم السماح لهن بحرية

التعبير عن النفس وهذا يؤثر مباشرة في أدائهن وعدم رغبتهن بتنمية الإبداع داخل الفصل.

8- الاختلاف الشديد بين مستويات الطلاب الاجتماعية والاقتصادية 46,5%. وربما يرجع ذلك إلى انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادية لبعض الأسرة مما يقلل الفرص التعليمية وينقص تشجيع الوالدين للطالب كما يقلل الاستثارة العقلية التي تستثمر قدراتها الإبداعية عند الطلاب .

9- تدنى الوضع الاقتصادية للمعلمة 31,8%. وربما يرجع ذلك إلى أن معظم المعلمات أمهات ومثقلات بالأعباء والمتطلبات الأسرية مما يجعلها تنفق معظم راتبها لتوفير هذه الاحتياجات مما يؤدى إلى إيجاد ضغوط نفسية على المعلمة ويحد من تفكير المعلمة الإبداعي ، وهذه النتائج اتفقت مع معظم الدراسات السابقة دراسة توماس (Tomas,1981) ، ودراسة تى (Tye,1984) ، ودراسة يونيك (Eunice,1990) ، ودراسة تيجانو وآخرون Tegano، (et.al.,1991) .

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه : توجد مشكلات تعليمية تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بيفرن في تنمية الإبداع داخل حجرات .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام التكرار والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالي :

جدول (3)

يوضح التكرارات والنسب المئوية وترتيب المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة لدى أفراد العينة ككل (ن 280)

م	المشكلات التعليمية	ت	النسبة المئوية لوجود المشكلات	الترتيب
1	اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ والاستذكار	220	48.6	6
2	المناهج معدة مقدماً من وجهة نظر خبراء كل مادة دراسية.	166	59.3	10
3	عدم إعطاء قدرة كاف من الثقافة العامة في مختلف مجالات العلوم .	226	80.7	5
4	عدم اهتمام المناهج الدراسية بالجانب التطبيقي والتجارب المعملية .	203	72.5	7
5	أساليب التقويم التقليدية تقيس مدى حفظ الطلاب للمادة الدراسية .	54	19.3	16
6	عدم وجود تكامل وتناسق بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة .	137	48.9	11

7	طول المناهج الدراسية .	256	91.4	2
8	عدم ارتباط المناهج بمشكلات البيئة .	230	82.1	4
9	خلو المكتبات المدرسية من المراجع الأدبية والكتب العلمية التي توضح الاكتشافات الحديثة .	68	24.3	15
10	إلتزام المعلمة باستخدام الملخصات وتحفيظها للطلاب .	232	60.6	3
11	عدم اهتمام المناهج بحاجات ورغبات الطلاب وميولهم الإبداعية .	187	66.8	9
12	صعوبة إتباع طرق التدريس الحديثة داخل حجرات الدراسة.	99	35.4	13
13	التزام كل معلمة بمنهج دراسي محدد يجب الانتهاء منه في فترة زمنية محددة .	266	95	1
14	ارتفاع كثافة الفصل مع ضيق مساحته .	193	68.9	8
15	تمارين الكتاب المدرسي لا يهتم بقياس التفكير الإبداعي لدى الطلاب .	121	43.2	12
16	التقيد بنموذج التعليم المباشر وإغفال نماذج التعليم القائمة على حل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم من أجل التفكير.	81	28.9	14

يتضح من الجدول (3) تسلسل درجة أهمية المشكلة بالنسبة لأفراد العينة :

1- إلزام كل معلمة بمنهج دراسي محدد يجب الانتهاء منه في فترة زمنية محددة95% .
2- طول المناهج الدراسية.91،4%
3- إلزام المعلمة باستخدام الملخصات وتحفيظها للطلاب.82،2%.وربما يرجع ذلك إلى كثرة المواد الدراسية وكل حصة محددة بوقت معين والمعلمة مطالبة بإنهاء المناهج المقررة وإتمام الكتاب المدرسي خلال المدة المحددة والذي لا يناسب الهدف الكبير الذي يراد من الطلاب التقدم نحوه وبلوغه وتنفيذه وبالتالي يؤثر سلبياً في رغبتهن بتنمية إبداع الطالبات التي تأخذ في اعتبارها البعد التعليمي والبعد التربوي المتمثل بتنمية ميول واتجاهات التلميذات .
4- عدم ارتباط المناهج بمشكلات البيئة.82،1%
5- عدم إعطاء قدر كاف من الثقافة العامة في مختلف مجالات العلوم 7.،8%.وربما يرجع ذلك إلى اهتمام المناهج بالنواحي المعرفية والتحصيلية وإلى اقتصار التعليم على تحقيق الأهداف التعليمية المبنية على المعارف وإهمال الأهداف التربوية المتعلقة بالاتجاهات الايجابية استكمالاً لهذا الإطار المعرفي . وقد تعتقد بعض المعلمات أنه نتيجة للضغوط الواقعة عليهن والمتعلقة بالمناهج أن القيام بأي أعمال أو أنشطة تعليمية أخرى تكون مضيعة لوقتهن وعلى حساب

وقت المناهج وبذلك فإن كل تركيزهن واهتمامهن سيكون منصباً على هذا المنهج وإتمامه وبهذا أضاعت المعلمة الفرص الكافية لاستثمار المواقف الصفية في تنمية الإبداع لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من العملية التعليمية .

6- اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ ولاستظهار.78،6%

7- عدم اهتمام المناهج الدراسية بالجانب التطبيقي والتجارب المعملية 72،5%. وربما يرجع ذلك إلى أن المناهج الدراسية – ومع أنه أدخل عليها بعض التطوير والتعديل – مازالت تركز على الجوانب المعرفية وربما أدنى مستويات المعرفة وإهمال الجوانب التطبيقية.وبذلك فالمناهج الحالية تتجاهل الفكر التربوي الذي يقضى بأنه ما كان مناسباً في سنين ماضية من العملية التربوية قد لا يكون مناسباً لعالمنا اليوم وهذا بدوره يؤدى إلى حجب المواهب الإبداعية .

8- ارتفاع كثافة الفصل مع ضيق مساحته .72،7%.وربما يرجع ذلك إلى قلة الإمكانات المدرسية

9- عدم اهتمام المناهج بحاجات ورغبات الطلاب وميولهم الإبداعية.66،8%

10-المناهج معدة مقدماً من وجهة نظر خبراء كل مادة دراسية.59،3%

11-عدم وجود تكامل وتناسق بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة 48،9%

12-تمارين الكتاب المدرسي لا تهتم بقياس التفكير الإبداعي لدى الطلاب 43،2% وربما يرجع ذلك إلى أن التقليد السائد في وضع المناهج الحالية أن واضعي المناهج يتجهون إلى اختيار المواد أو الخبرات الدراسية التي لهم خبرة بها.فهم ينتقون المواضيع التي يحبونها أو التي تكون سهلة عليهم دون النظر إلى أي اعتبار آخر.وبهذا فهناك تجاهل للاتجاهات الحديثة للتربية التي تنادى بأن لا تكون المواد الدراسية غاية في حد ذاتها وإنما وسائل لتحقيق غاية أعم وأشمل .

13-صعوبة إتباع طرق التدريس الحديثة داخل حجرات الدراسة ، 35.4 % .

14-التقيد بنموذج التعلم المباشر وإغفال نماذج التعلم القائمة على حل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم من أجل التفكير 28.9 % ، وربما يرجع ذلك إلى عدم توافر الإمكانات المادية والفصول المزدحمة وطول المناهج الدراسية وطبيعة المناهج التي تعتمد على الجوانب المعرفية ، كما أن حجرة الدراسة تنتظم فيها المقاعد في صفوف لا تساعد على ممارسة الأنشطة الإبداعية ولا تتصف بالمرونة والقابلية للتشكيل والتعديل .

15-خلو المكتبات المدرسية من المراجع الأدبية والكتب العلمية التي توضح الاكتشافات الحديثة 24.3% ، وربما يرجع ذلك إلى قلة الإمكانيات في المدارس

والفقر الذي تعانى منه المكتبات المدرسية مما يقلل من فاعلية أداء المعلمة ويصيبها بالإحباط .

16-أساليب التقويم التقليدية تقيس مدى حفظ الطلاب للمادة الدراسية 19.3% ، وربما يرجع ذلك إلى أنه بالنظر إلى الاختبارات المدرسية وغيرها من وسائل التقويم التي تتبعها المعلمات للحكم على نتائج طلابهم المدرسية نرى التركيز على استظهار المعلومات وبهذا فإن أسلوب التقييم السائد هو معيار النجاح وهذا من شأنه أن يخلق جواً غير صحي له آثاره السلبية على العمليات الإبداعية لدى الطلاب ، ، وهذه النتائج اتفقت مع معظم الدراسات السابقة دراسة توماس (Tomas,1981) ، ودراسة تى (Tye,1984) ، ودراسة يونيك (Eunice,1990) ، ودراسة تيجانو وآخرون (Tegano)،(et.al.,1991 .

حلول مقترحة :

1- التعرف على المهارات اللازمة لمعلمة رياض الأطفال لتنمية التفكير الإبداعي .
2- دراسة معوقات تنمية التفكير الإبداعي في جميع المراحل التعليمية .
3- عمل برنامج علاجي للمشكلات المعيقة لتنمية التفكير الإبداعي بالمرحلة الابتدائية.

المراجع :

1- أبو سماحة، كمال (1999م) الإبداع والتطوير. مجلة التربية جامعة قطر, العدد16.

2- أبو أبوسماحة، كمال ومحفوظ نبيل والفرج, وجيه (1992م) تربية الموهوبين والتطوير الإداري.الأردن :دار الفرقان .

3- أبو أبوعميرة, محبات (1991م)دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب (دراسة تجريبية).ندوة الإبداع والتعليم العام . القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

4- عبادة .أحمد (1991م) معوقات تنمية الإبداع في المدارس المصرية. ندوة الإبداع والتعليم العام. القاهرة : المركزالقومى للبحوث التربوية والتنمية.

5- إسماعيل ، محمد (1989 ف) الطفل من الحمل إلي الرشد .الكويت : دار القلم .

6- جراون ، فتحي (1999 ف) تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

7- جرين ، جودث (1990 ف) التفكير واللغة. ترجمة عبدالرحمن العبدان . الرياض : دار عالم الكتب .
8- حجى ، أحمد (1995 ف) الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
9- الحسن ، هشام (1990 ف) تطور التفكير عند الطفل .الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع 10- درويش ، زين العابدين (1982 ف) تنمية الإبداع : منهج وتطبيق القاهرة: دار المعارف
10-الدرينى ، حسين (1991 ف) الإبداع وتنمية . ندوة الإبداع والتعليم العام . القاهرة: المركزالقومي للبحوث التربوية والتنمية .
11-روشكا، الكسندر (1989 ف) الإبداع العام والخاص . ترجمة غسان أبوفخر . عالم المعرفة .
12-زيدان، محمد والسمالوطي، نبيل (1985 ف) علم النفس التربوي . جدة : دار الشروق 14- سايمنثان, دين (1993 ف) العبقرية والإبداع والقيادة . ترجمة شاكر عبدالحميد . عالم المعرفة -176 .
13-الحقيل، سليمان (1998 ف) نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية .الرياض مطابع التقنية.
14-السيد، فؤاد البهي (1981 ف) علم النفس الاجتماعي . القاهرة : دار الفكر العربي .
15-شحاته، حسن (1992) قراءات الأطفال .القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
16-شكور، جليل وديع (1994 ف) كيف تجعلين ابنك مجتهداً ومبدعاً . بيروت :عالم الكتب 19- صبحي، سيد (1986 ف) دراسات وبحوث الابتكار. القاهرة : عالم الكتب .
17-عبد الحميد، شاكر (1987 ف) العملية الإبداعية في فن التصوير . الكويت : عالم المعرفة, 109 .
18-عبد العاطى، فاطمة (1996 ف) مناخ تربية إبداع أطفال التعليم الابتدائي . مؤتمر الإبداع في التعليم والثقافة.القاهرة : مؤتمر الإبداع في التعليم والثقافة.
19-عبد المجيد، مرزوق (1991 ف) عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة. القاهرة: المؤتمرالسنوي الرابع للطفل المصري .
20-عبد المنعم، منصور (1987 ف) دور اللعب والمحاكاة في تدريس الجغرافيا – مدخل لتحسين إبتكارية المتعلم.مجلة التربية المعاصرة، العدد (25) القاهرة : رابطة التربية الحديثة

21-عزب ،محمد (1996 ف) الإبداع كقيمة تربوية في القرآن الكريم . مؤتمر الإبداع في التعليم والثقافة، القاهرة : مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية .
22-عيسى، حسن (1995م) سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق . طنطا : مكتبة الإسراء .
23-غانم،محمود محمد (1995م) التفكير عند الاطفال : تطوره وطرق تعليمية . عمان: دار الفكر والتوزيع .
24-القرطبى : أبي عبد الله الأنصاري (1980م) الجامع لأحكام القرآن الكريم .ج1.القاهرة : دار الريان التراث .
25-قزامل، سونيا هانم (1998م) برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية شعبة التاريخ . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .
26-مجمع اللغة العربية (1985م) المجمع الوسيط . ج241- د.ن.ط3.

27- brooks j.(1990)teachers and students : Constructivists forgoing new connections. Educational Leadership. Vol. 47,55.

28- Dion,E. (1993) Intergrating the creative processes of published authors in to classroom. D. A. I‹. Vol. 53, No.1221.

29- Eunice, M. (1990) Training Teachers to teach for creativity. European Journal for high ability. Vol. 1,No. 112.

30- Getzel, A. (1971) Creativity and Intelligence. New York, John Wiley & Sons

31- Goodman, B. (1993) Analysis Teaching behaviors. N. Y. : Addison Welsy Co.
31- Guilford, J. (1967) Creativity American psychologist, 9, 2.
32- Isaksen, S. Treffinger, D. (1985) Creative problem Solving : The basic course . N. Y. : Bearly Limited.
33- Livingstone, L. (1998) A person – Environment fit on the Dimension of Creativity . D. A. I. Vol . 53, No. 9.

34- Mackinon, D. (1967) The nature of human intelligence. N. Y. : Mc Graw Hill.

35- Sahakian, S. (1991) Comperehension Drawbacks and mass Creativity. Conference in public Education، Cairo.

36- Torrance، E. (1967) Education and Creative potential. Minnests University press.

37- Torrance, E. (1969) guiding Creative Talent . New Delhi: prentice-Hall.

38- Tegano, D. & Sawer, J. (1991) Creativity in Early childhood Education. National Association of the United States.

39- Tye, B. (1984) Unfamiliar waters: Iets Stop Talking and Jump in . Educational Leadership. Vol. 41, No. 6.

40- Tyior,c.(1980) Creativity. New York : Mc.Graw Hill.

الظواهر التمثيلية والمسرحية عند الليبيين قديماً
((دراسة في اتجاهاتها وخصائصها))

الدكتور/سالم بشير المرادي
كلية التربية/ طرابلس، جامعة الفاتح

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن نبينا محمداً عبده ورسوله اللهم صل وسلم على سيدنا محمد، وعلى آله وأصحابه، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

ترتبط الظواهر التمثيلية عند الليبيين قديماً بما كان سائدا في المجتمع خلال سنوات موغلة في القدم، في عاداته وتقاليده في الزواج، والختان، وفي مواسم الحرث والزرع، أو المشاركة في أعمال جماعية بما تسمى شعبياً (الرغاطة)، في حفر بئر، أو بناء منزل، أو غيرها، تتخلل تلك الأعمال الأغاني والزغاريد، والرقص المعبر عن الفرح، أو الأزجال الشعبية، التي تثير الحماس في نفوس المشاركين، بالإضافة إلى أفراحه في المناسبات الدينية في المولد النبوي الشريف، وطرق الصوفية (الحضرة) أو مناسبة عاشوراء.

وقد قدر لتلك الظواهر التمثيلية أن تتأخر زمنياً في ظهورها عند الليبيين أثناء نشأة المسرح بسبب الظروف السياسية والاقتصادية التي خضعت لها البلاد الليبية منذ مئات السنين، وإلى الفترة التي بزغ فيها المسرح العربي في لبنان، ومصر وسوريا والعراق، وفي بلاد المغرب العربي.

هذا وإن دراسة تلك الظواهر التمثيلية والمسرحية ورصدها على الساحة الليبية تتطلب الإلمام بطبيعتها عند العرب قديماً، والتعرف على اتجاهاتها ومساراتها ومضامينها الفكرية، وأشكالها الفنية وربطها بما كان موجوداً على الساحة الليبية منذ قديم الزمان.

ويقسم الباحث هذا الموضوع إلى مقدمة أو مدخل للدراسة، وخمسة مباحث وخاتمة، ففي المقدمة أو المدخل يتناول العرب والمسرح كمرحلة تقودنا إلى الدراسة للتعرف على مكانة الظواهر التمثيلية والمسرحية عند الليبيين قديماً.

أما المبحث الأول، يتعرض فيه الباحث إلى العرب والظواهر التمثيلية، وهي من القضايا التي أُثير حولها الجدل واختلفت فيها الآراء والأفكار، وعرج الباحث من خلالها إلى الظاهرة في البيئة العربية الليبية، باستظهار جذورها واستخراج كوامنها، ليثبت مدى علاقتها بتلك الظواهر في البيئات العربية الأخرى.

وفي المبحث الثاني؛ يتضمن الألعاب الشعبية، متمثلة في الألعاب والرقصات التعبيرية في الأفراح، والمناسبات الاجتماعية.

أما المبحث الثالث؛ فإنه يتناول الظواهر التمثيلية والمسرحية في المناسبات الدينية، ومنها المولد النبوي الشريف، ويوم عاشوراء، وأعمال الصوفية.

ويتناول الباحث في المبحث الرابع فن الرواية، والحاكي والسامر، وهي من فنون الفرجة المنتشرة في كل أقطار الوطن العربي، مبيناً أسباب انتشارها وعوامل تطورها.

وفي المبحث الخامس، الذي يتضمن فن خيال الظل، أو القره قوز، موضحاً اختلاف المؤرخين والدارسين حوله، مع اتفاقهم بأنه ظاهرة من الظواهر المسرحية، التي كان لها روادها على الساحة العربية، ثم يصل الباحث إلى الخاتمة، والتي توضح خلاصة هذا الموضوع ونتائجه.

المبحث الأول (العرب والظواهر التمثيلية والمسرحية)

إنّ قضية العرب والمسرح، من القضايا التي أثير حولها الجدل، واختلفت فيها الآراء والأفكار، حيث تناولها النقاد والمؤرخون، المحدثون والمعاصرون بالبحث المضمني، والتقصي الجاد، على صفحات الكتب، والدوريات، وأولوا لها اهتماماً وصل إلى حد التناقض والاختلاف في كثير منها (1)، بيد أنهم اتفقوا في الأسباب التي أدت إلى عدم تطور الفن المسرحي عند العرب، تمثلت في تلك الظواهر المسرحية الأولى، أو عدم وجودها، حيث انصبت كلها في أسباب، سياسية، ودينية، واجتماعية.

وقد تولى أنصار كل رأي الرد على أنصار الرأي الآخر، بالأدلة والبراهين، وإدحاض ما يزعمون، وبعضهم أشار إلى بعض الدارسين والمفكرين، بأن آراءهم لا تخلو من التأثر بما قاله بعض مفكري ومستشرقي الغرب، حول الأسباب التي منعت العرب والمسلمين لمعرف الفن المسرحي، وأحد تلك الأسباب، العجز العقلي في

1 د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ومؤسسة المرجاح، الكويت 2000 م، ص16، وما بعدها.

استيعاب أدب أفلاطون، وشعر الإغريق، ومآسيهم، ومسرحهم(2)(3) كما لفتوا الأنظار إلى ما يقوم به المستشرقون والمفكرون الغربيون في طمس صفحات العروبة والإسلام المشرقة، وإظهارهم للمعايب والفتن والخلافات(4) ووجدوا في النصوص الشيعية ضالتهم المنشودة، حيث أعطوا للحسين صفات نبوية، بل فاتهم، ووُهب معجزات(5) ووصفهم اللغة العربية بالجمود والمسرح لا يحتمل القوالب الجامدة(6) كما قال بذلك (جوبينو)، والمستشرق الفرنسي (جاك بيرك)، ونظرية (هيبو ليت تين) التي تقوم على ثلاثة أصول عامة، هي الجنس، وهو أقوى العوامل الثلاثة(7) ثم البيئة، والعصر، وفيها " يرى في الشعوب السامية ضعفاً في الخيال، وتعلقاً بالعقائد الدينية وإيماناً بالحياة الأخرى، كما يرى نتائج هذه الشعوب الأدبي صورة لهذه الخصائص، فيعلل مثلا – لعدم معرفة الشعوب السامية لفن المسرح بعدم قدرتها على فهم الفنون التركيبية، أو استساغتها(8) ".

وهذه الآراء، وغيرها قد تفسر تفسيراً يسئ إلى العقلية الأدبية العربية، ذلك أن الفن المسرحي، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بملكة لها دورها في صنع الحضارة، وهي ملكة العقل، الذي ينبثق منه الخيال والرؤى، وبالتالي يصح ما يقال على العقلية العربية، وهو الجنس السامي، بأنه جنس يفتقر إلى الخيال(1)، وأن العربي ليس مبتكراً(2)، ثم إنّ هذه الدعوات تقودنا إلى أحقية الجنس الآري في حكم من هم دونهم عقلياً من الشعوب(3)، وأخذت هذه الآراء مأخذها في البيئة العربية، مما حاكاهم في ذلك كثير من مؤرخي العرب والمسلمين.

(2) د. محمد زكي العشماوي، المسرح أصوله، اتجاهاته المعاصرة، مع دراسة تحليلية مقارنة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د.ت، ص156.

(3) وهذا الرأي لم يخرج عما قاله (توفيق الحكيم) في مقدمته لمسرحية (أوديب)، رغم تلطف (الحكيم) في رأيه، نحو عدم معرفة العرب الفن المسرحي، وقد اعتمد الدارس على ذلك (الباحث) انظر م، السابق ص154.

(4) للمزيد، انظر، د. إسماعيل الصيفي، شخصية الأدب العربي، خطوات في نقد الشعر والمسرح والقصة، دار القلم، الكويت، ط2، 1973 م، ص49.

(5) انظر، د. مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، ط2، 1955م، ص37، ص40.

(6) انظر، د. محمد عزيزة، الإسلام والمسرح، كتاب الهلال، يناير 1971، ص37، وما بعدها.

(7) د. إبراهيم عبدالرحمن محمد، مناهج نقد الشعر في الأدب العربي الحديث، الشركة المصرية العالمية للنشر، لو نجمان، القاهرة، ط1، 1997، ص7.

(8) م. السابق، ص7.

(1) انظر، د. محمد مندور، المسرح، دار المعارف بمصر، القاهرة، جـ1، 1963م، ص14-15.

(2) محمد كمال الدين، العرب المسرح، كتاب الهلال، العدد 293، لسنة 1975م، ص13، وما بعدها.

(3) د. حورية محمد حمو، حركة النقد المسرحي في سوريا، 1967-1988م، دراسة منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1988م، نقلاً عن البريد الإلكتروني (الإنترنت). NET SY E-MAIL=ARU (A)

هذا، ويؤكد أنصار الرأي الأول من النقاد والأدباء(4)، أنّ الفن المسرحي، فن مستحدث على البيئة العربية، وأنّه وافد إليها من الآداب الأوروبية على أيد الرواد الأوائل، ومنهم (مارون النقاش) وجاء بعده ابن شقيقه (سليم خليل النقاش) ((صاحب أول فرقة عربية تزور مصر، وتدخل فيها الفن المسرحي باللغة العربية، وذلك في أواخر عام 1876م (5))) ومن مصر انطلق الفن المسرحي إلى أقطار الوطن العربي، من خلال بعض الفرق، التي تكونت فيما بعد(6).

أما أنصار الرأي الآخر(7) فهم يرون خلاف ذلك، ويؤكدون على أن العرب قد وجدت لديهم الظواهر المسرحية، واستدلوا على ذلك ببعض الأفعال والأعمال، التي تدل دلالة واضحة على بدايات الفن المسرحي عند العرب، وأن العرب والمسلمين لهم شعائرهم التمثيلية الخاصة بهم شأن غيرهم من الأمم(8)؛ لأن ((لكل شعب أسلوبه في الفرجة، وطبيعته في المشاركة والاستمتاع، ولكل شعب في تراثه ما يحركه، ويثير كوا من نفسه))(9).

كما أنّ التمثيل يعتبر من الحاجات الأولية لكل المجتمعات البشرية، وأن التاريخ العربي والإسلامي ملئ بهذه الظواهر المسرحية، والتي لم تأخذ الاستمرارية والتطور لتصبح مسرحاً – حسب رأيهم – وذلك لظروف مرت على المجتمع

(4) انظر/ (لماذا لم يعرف الأدب العربي المسرح؟)، مجلة المجلة، عدد 111، مارس 1966م، ص23-32، و ((هي دراسة اشترك فيها بالرأي كل من د. طه حسين، توفيق الحكيم، أحمد حسن الزيات، أمين الخولي، محمود تيمور، زكي طليمات، د. سهير القلماوي، د. لويس عوض، عبدالرحمن صدقي، د. أحمد الحوفي، علي أحمد باكثير، د. عزالدين إسماعيل)) د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، م. سابق، ص19، الهامش، كذلك، انظر: د. محمد مندور، المسرح، م، سابق، ص14، زكي المحاسني، نظرات في أدبنا المعاصر، المكتبة الثقافية، 52 الناشر دار القلم 1962م، ص78، د. محمود حامد شوكت، الفن المسرحي في الأدب العربي الحديث، مطبعة عابدين، القاهرة، ط3، 1970م، ص13، وما بعدها، د. محمد يوسف نجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث، دار الثقافة بيروت-لبنان، ط3/ 1980م، وغيرهم.

(5) (6) د. سيد علي إسماعيل، تاريخ المسرح في مصر في القرن التاسع عشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998م، ص139، وما بعدها.

(7) انظر، على سبيل المثال: د. عمر الدسوقي، المسرحية نشأتها وتاريخها، وأصولها، مكتبة الأنجلو المصرية، ط:1، 1954م.

د. علي الراعي، المسرح عند العرب قديماً، مجلة العربي، الكويت، العدد 225، أغسطس 1977م، وفي كتابه (المسرح في الوطن العربي)، عالم المعرفة، العدد 248، الكويت، ط:2، 1999م.

علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس-ليبيا، ط:2، 1983م.

أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده ومناهجه، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة د.ت.

د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، منشورات دار الآفاق الجديدة، المغرب، ط:1، 1987م، وغيرهم.

(8) جلال العشري، المسرح أبو الفنون، في النقد التطبيقي، دار النهضة العربية، ط:1، 1971م، ص12، بتصرف.

(9) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص19، وما بعدها.

العربي والإسلامي عبر تاريخه الطويل(1)، وقد كان إجماعهم على أن العرب والمسلمين لهم مسرحهم الخاص بهم؛ في أسواقهم، وفي ملاحمهم، ومقاماتهم، وفي طقوسهم الدينية، وفي المصادر العربية والإسلامية؛ كالقرآن الكريم، وتفاسيره، وكتب السير والطبقات، ودواوين الشعر، وكتب الأدب الأخرى(2)، وغيرها.

أما المحايدون من هؤلاء النقاد والأدباء(3)، فقد التزموا الصمت، ولم ينفوا وجود ظواهر مسرحية عند العرب، أو الإصرار على إثباتها، وإنما بدأوا البحث عن قضية التأصيل(4)، والدعوة إليها وأوضحوا أهمية المسرح كظاهرة اجتماعية تعبر عن إحساس المجتمع، أو المشاركة في التعبير عن الاتجاهات والأساليب المعرفية، والتي هي إرث للإنسانية، ودمجها مع الفكر العربي والإسلامي، واتفقوا مع المؤيدين لظاهرة المسرح العربي والإسلامي على ضرورة دراسة مصادر الفن الشعبي العربي المسرحي، المتمثل في الطقوس الدينية، والحفلات الشعبية، والتراث الأدبي العربي، بما حواه من مقامات وسير وحكايات، ومشاهد النزال والفروسية، واحتفالات الزواج، حيث إنّ ((مثل هذه الاحتفالات، وما يرافقها من رقص وغناء منظمين، كانت لدى كثير من الشعوب بمثابة الأشكال المسرحية العفوية الأولى ... ولقد كانت هناك أنواع أخرى من الرقص والغناء تكاد تكون مشاهد مسرحية كاملة؛ كرقصة الحروب، وغيرها(5))).

ومن الجدير بالذكر، فإن هذا التناقض والاختلاف مازال قائماً إلى وقتنا الحاضر، ولا يعيب الأمة العربية عدم معرفتها للمسرح، فهي أمة ملكت ((حضارة سدت ثغارات كثيرة وكبيرة في حضارات الأمم، أعطت ولا يضيرها أن تأخذ(6))).

(1) على سبيل الاستشهاد: كالأحداث التاريخية، التي راح فيها كثير من التراث العربي، من مجلدات ومخطوطات، وكتب في الغزوات الصليبية الاستعمارية أيام التتار، كما حرقوا المكتبات العربية في بلاد المشرق والمغرب، وألقوا الخزائن المحملة بكتب العلم في مياه نهر دجلة لتكون جسراً يعبر عليه جنودهم المعتدون (أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده، ومناهجه م. سابق، ص28 وما بعدها).

(2) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق، ص45، كذلك انظر على عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص28، وانظر، أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي روافده، ومناهجه، م. سابق، ص28.

(3) انظر، على سبيل المثال: د. أحمد سليمان الأحمد، المجتمع في المسرح العربي الشعري، الدار العربية للكتاب، ليبيا-تونس، 1982م، كذلك، جلال العشري، المسرح فن وتاريخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1991م، وكذلك، عصام الدين أبوالعلا، المسرحية العربية، الحقيقة التاريخية والزيف الفني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994م، وانظر، محمود سليم الحوت، في طريق الميثولوجيا عند العرب، دار النهار للنشر، بيروت-لبنان، ط:2، ص74.

(4) وللمزيد، انظر، د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، م. سابق، ص11، وما بعدها.

(5) د. أحمد سليمان الأحمد، المجتمع في المسرح العربي الشعري، م. سابق، ص14.

(6) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص26.

كما ((أن لكل أمة من الأمم فناً برعت فيه، فإذا كان الإغريق برعوا في فن المسرح، فسنجد أن العرب برعوا في فن الشعر الغنائي، كما برعت الأمم الأخرى في فنون عديدة، بخلاف المسرح والشعر(1))).

هذا وقد شارك الأدباء والنقّاد الليبيون إخوتهم من الأدباء والنقاد العرب، حول معرفة العرب للفن المسرحي، من عدمه، وإن تركزت جهودهم حول الظواهر المسرحية لدى الشعب الليبي منذ القديم، وحتى الآن.

والباحث يحاول أن يستظهر بعضاً منها، وإن ما قيل في غيرها على الساحة العربية ينطبق عليها، لعدة أسباب؛ منها، التشابه في بعضها مع تلك الظواهر التي برزت في المجتمعات العربية الأخرى، وإن اختلفت المسميات؛ كذلك، هو ميراث للأمة يضم إلى بعضه ليحقق التواصل، والمكانة العالية للأمة العربية، وعلى سبيل المثال، إنّ مسرح البساط المغربي، والمداحين، وسامر البدو في مصر، وبابات ابن دانيال، وأدوار المحبظين، والأراجوز، كلها تعتمد على الرقص والغناء والموسيقى(2)، يصاحب ذلك الحركات المعبّرة، التي تمثل حلقة من حلقات الحياة، وفق الظروف والبيئة.

ولقد اشتهرت البيئة العربية الليبية منذ القديم بعدة فنون، من الرقص والغناء والموسيقى، يقتبس منها بعض الدارسين في المجال المسرحي، الظواهر المسرحية الأولى، تمثلت في تلك الأفعال، والأقوال، التي يقوم بها أفراد المجتمع، عند الحرث، والزرع، والحصاد، وفي المناسبات الدينية، وفي الأفراح، كالزواج والختان.

وبالرجوع إلى المصادر القديمة عن الحياة اليومية التي كان يعيشها الليبيون، ذلك أنّهم ((في أوقات فراغهم يروّحون عن أنفسهم بالذهاب إلى الحمامات للاسترخاء والرياضة والاستجمام، أو إلى المسارح التي تقام فيها الحفلات في مختلف المناسبات، وكان السكان يتمتعون أيضاً بمشاهدة سباق الخيل(3))، كما كان

(1) د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، م. سابق، ص20.

(2) د. رضا غالب، نقد فرضيات التأصيل، قراءة في بدايات المسرح العربي، مجلة المسرح، العددان 159، 160، فبراير، مارس 2002م، ص104.

انظر، كذلك:

عادل العليمي، الدراما الشعبية، المكتبة الثقافية، 472، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1992م، ص152.

فوزي العنتيل، بين الفلولكورية والثقافة الشعبية، الهيئة المصرية العامة للنشر، القاهرة، 1962م، ص152.

د, محمود حامد شوكت، المسرحية في شعر شوقي، مطبعة المقتطف والمقطم، القاهرة، 1974م، ص23.

عبد الحميد الصادق المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس-ليبيا، 1986م، ص12.

(3) أحمد عبدالحليم دراز، مصر وليبيا، فيما بين القرن السابع والقرن الرابع ق.م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000م، ص240.

الرقص والغناء الجماعي ((معروفين منذ القديم في ليبيا، وقد تحدث (هيرودوث) عن رقصة ليبية مشهورة(4))).

والمتتبع لتاريخ البلاد الليبية قديماً يظهر له جلياً أن الحضارات التي توالت على ليبيا كثيرة، كالإغريقية، واليونانية، والرومانية، والبيزنطية، وقد خلفت هذه الحضارات مسارح عديدة، مازال بعضها قائماً إلى زمننا هذا، رغم أن المصادر التاريخية والأدبية المتاحة لم تبرز مشاركة الليبيين في التمثيل كثيراً، حيث ((احتفظ العنصر الليبي بتنظيمه القبلي، ولم ينخرط في الحضارة الإغريقية، ومن بعدها الرومانية، ووقف موقف العداء من هاتين الحضارتين الدخيلتين(1))، وكذلك لم يتفاعل مع بقية الشعوب الأخرى، كالوندال والبيزنطيين، ولكنه تفاعل بشدة مع الفتح الإسلامي، وحسبنا في ذلك أن هذا كله لا ينفي حركة التأثر والتأثير المتبادلة بين الشعوب، والرأي الذي يطمئن إليه الباحث ((هو أنّ الليبيين لم يكن لهم اهتمام بالمسرح، ولكن كان اهتمامهم بألعابهم وفنونهم الشعبية التي ابتكروها من عاداتهم وتقالديهم، ومن تراثهم، فتفاعلوا وانسجموا معها(2))).

ومن الجدير بالذكر، إنّ القلاقل السياسية، من حروب طاحنة، أو ثورات إصلاحية، والتي وقعت على الأرض الليبية، وما خلفته من قحط وظروف حياتية قاسية أخرى، قد أبعدت الليبيين عن كل ما يتصل بالأدب والفن، والفلسفة، أو تدوين ما كان يفعله الناس من تمثيليات أو غيرها، ذلك أنه منذ دخول الوندال إلى ليبيا، ومروراً بفرسان القديس يوحنا، وما بينهما من الرومان والإغريق، كل ذلك كان له كبير الأثر على الحياة عامة، والثقافة خاصة لأن ((الرقاب كانت مخنوقة، والعواطف كانت مكبوتة، والأدب لا يتحرك إلاّ عند الحرية، ولا يعيش ويبهر إلاّ في أجواء طليقة(3))).

ولعلّ ناتج ذلك هجرة العقول والتجار إلى المشرق والمغرب، ناهيك عن الاضطراب النفسي، والنزوح إلى الجبال، وترك ما يثقل الكاهل، ويجلب الإعياء، ونجد شاهد عيان في القرن السادس عشر الميلادي يحدثنا فيقول: ((... لم أجد مكاناً

(4) م. السابق، ص233.

(1) أحمد عبد الحليم دراز، مصر وليبيا، م. سابق، ص235.

(2) سالم بشير المرادي، المسرحية في ليبيا، مصادرها، مضامينها، واتجاهاتها الفنية في القرن العشرين، رسالة دكتوراه، مخطوط، جامعة المنيا، كلية دار العلوم، 2005م.

(3) علي مصطفى المصراتي، أعلام من طرابلس، دار مكتبة الفكر، طرابلس-ليبيا، ط:2، 1942م، ص226.

حين الوضع(4) لتشتت البال، وتعدّر الأحوال، لأسباب غير قليلة من التفاقم في البلاد، وشدة القحط، وتزلزل البلاد(5))).

وخلاصة القول في هذا المبحث، أنّ الليبيين كغيرهم من الشعوب لهم عاداتهم، وأعرافهم وثقافتهم، وعقائدهم، وأساطيرهم، وأغانيهم، وحكايتهم، وقد أكبّ عليها الليبيون، كباراً وصغاراً، رجالاً ونساءً، فقربت المشاعر، وخففت المتاعب، واكتسب الفرد منها بعض صفات الجماعة.

المبحث الثاني (الألعاب الشعبية)

إنّ الموقع الجغرافي لليبيا له أهمية كبرى، ومكانة عالية، فهي تقع وسط القارة الأفريقية، حيث تمثل حلقة وصل بين المشرق العربي بحضاراته الزاخرة، وبين المغرب العربي من جهة، وبين أفريقيا وأوروبا من جهة أخرى، إلى جانب توافد الحضارات عليها، وهجرة بعض الشعوب، وعلى أثر ذلك فإن الفن في ليبيا يحمل سمات الامتزاج والتلاقح، أي حركة التأثر والتأثير(1).

ويعدّ الغناء من الفنون الذي يعبّر الإنسان من خلاله عن فرحه، أو شقائه، ومنه ينتقل الإنسان إلى التعبير عن حاله بالرقص، أو الحركات، بحكاية أو قصة قصيرة سهلة الفهم، تتفق وحركات الراقص ونغمات الموسيقى، والمشاهد لها يستطيع بسهولة ويسر أن يفك رموز هذه القصة، أو الحكاية، وتتضح له معانيها؛ لأنها تحمل مدلولات تعبيرية تمثل جانباً من الحياة؛ كمرحلة الشباب، والرجولة، أو الحب والهوى، أو الزواج، أو مرحلة الأبوة والأمومة، وعند الحرث والزرع والحصاد، وغزل الصوف والحياكة، وعند الصيد(2)، كما أن الأغاني الشعبية عُرفت بأسماء كثيرة، كالشتاوة(3)، وأغاني العلم(4)، والسلاميات(5)، والمدائح، ومن الرقصات

(4) يقصد فترة الكتابة والتأليف.

(5) علي مصطفى المصراتي، مؤرخون من ليبيا، منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس-ليبيا، ط:1، 1977م، ص77.

(1) بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، الدار العربية للكتاب، ليبيا تونس، 1981 ف، ص68، وانظر، عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص48.

(2) تيسير بن موسى، المجتمع الليبي في العهد العثماني، دراسة تاريخية، اجتماعية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1988م، ص342، وما بعدها.

(3) من الأغاني التي تغنى في حفلات الزفاف والأفراح، وهي مكونة من بيت واحد من الشعر الشعبي (الزجل)، يقوم بأدائها مجموعة من الشباب وتتقدم إحدى الفتيات، وهي محجبة، وتبدأ في الرقص بين مجموعة من الشباب وبيدها عصا، وهم يصفقون.

(4) العلم، مشهورة في البلاد الليبية، وهي أبيات من الشعر الشعبي، تلقى في كل مناسبات الأفراح، أو أثناء الرعي، والزرع والحصاد، وغيرها، وتشتهر بها الجهات الشرقية من ليبيا.

(5) قصائد في مدح الرسول، صلى الله عليه وسلم.

الشعبية، رقصة الكاسكا، والحجّالة وغيرها(6)، حيث تؤدى هذه الأفعال والأقوال بشكل جماعي، وفي رقصات ذات حركات تعبيرية صامتة، وعند أحد الدارسين تشبه فن (البانتوميم)، وهي لوحات تجسد فن التمثيل التعبيري، وفن الممثل الواحد(7).

والباحث يستعرض بعضاً منها، مذيلاً رأيه حولها:-

1- الرقصات التعبيرية: وهي مجموعة من الرقصات التعبيرية، التي يشترك فيها مجموعة من الشباب، وأهل الحي، يعبرون بها عن أفراحهم، وتسمى تلك الرقصات، (بالكشك)، (والحجّالة)، وهما يعتمدان على الغناء الشعبي، إلى جانب رقصة (الكاسكا)(1)، والتي تعتمد على الحركات التعبيرية الصامتة، ((وهي بدون أدنى شك، إحدى مظاهر التأثر والتأثير بالفن الإغريقي العريق ...(2))).

وهناك رقصات خاصة بحفلة (العرّاسة)(3)، ويقوم بها الشباب أيضاً في حفلة الزواج، حيث يحيون أياماً في الفرح والتلهي، وتمثل فيها مشاهد تمثيلية، إلى جانب الغناء والرقص والموسيقى.

ومن اللوحات الفنية (الحمي)(4)، أو لعبة العجوز الشمطاء، وهي مشاهد تعالج بعض مظاهر عادات المجتمع منها؛ (الرمو*) (والصائبة)، (وخميسة الميلود*)؛ وعادات (النفاس*) (والزيارة). وكلها تقوم على الحوار المرتجل؛ يمثلون تلك المشاهد بالفطرة؛ أي دون الإعداد لها. وهناك فرقة أخرى من الشباب

(6) وهناك أغاني اشتهرت بالفزاني، نسبة لمدينة فزّان، او المرزقاوي نسبة إلى مدينة مرزق، وللمزيد، انظر، م. السابق، وغيره من المراجع.

(7) عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص50.

(1) رقصة الكاسكا، مضمونها يتلخص في النزاع بين مجموعتين، أو قبيلتين، على الماء أو الزواج من فتاة، وغير ذلك، وبعد أن يأخذ الخصام والنزاع مبلغه، يقوم رجل مسن وقور يفصل بين المجموعتين، أو القبيلتين، وعادة يكون شيخ إحدى القبيلتين، وتنتهي اللعبة، أو اللوحة بالتصالح، وحكم الرجل الشيخ.

(2) عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص54.

(3) لقاء الشباب بعد دخول العريس على عروسته، تسمى العرّاسة.

(4) مفردها الحماة، وهي أم الزوجة، حيث يلتقي مجموعة من الشباب في فترة العرّاسة، ويقومون يعرض بعض التمثيليات المرتجلة، ومنها هذه اللوحة، ويقوم بدور العجوز أحد الحاضرين، ويبدأ أحد الشباب في عرض قصته مع زوجته، ومطالبها الكثيرة وتقوم العجوز بالدفاع عن ابنتها، والتمسك ببعض العادات الموروثة، وهكذا. ويحضر هذه اللعبة جمع غفير من الناس، انظر، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا،م. سابق، ص227.

* الرمو: عادة من عادات المجتمع القديمة حيث تقوم الزوجة في مناسبة الأفراح (الأعراس)، الولادة، الختان، الحج، وغيرها، بدفع قيمة مالية لأهل الفرح، تأخذ هذه القيمة من زوجها، وهي تسبب في بعض الأحيان ثقلاً مالياً، وعادة غير مرغوبة، تكاد الآن أن تنفرض من بعض القرى الليبية.

* خميسة الميلود: تطلب الزوجة من زوجها أن يشتري لها (خميسة)، بمناسبة ميلاد الرسول صلى الله عليه وسلم، وهي مصنوعة من الخشب، أو المعدن على هيئة أصابع اليد، وفي كل إصبع يوضع فيه شمعة، وتتكرر العادة في كل مناسبة، وخميسة تصغير خمسة إشارة إلى أصابع اليد.

* النفاس، وهي النفساء: عندما تضع الزوجة مولودها تطلب إقامة حفل وذبح لهذه المناسبة، إضافة إلى ذلك استئجار (الزمزامات) للتباهي والتفاخر.

تسمى (البصائرية(5)) تقوم بإحياء الحفلات في الأفراح؛ وتقدم تمثيليات مرتجلة فكاهية(6)؛ يقومون من خلالها بمحاكاة بعض أفعال؛ وأقوال الأشخاص؛ كالأعمى، والأعرج، وغيرهما.

ومن المشاهد التمثيلية (تاجر ليبي في كانو(7)) يتلهى بها الشباب ((قبل أن تؤسس فرق التمثيل للهواة بطرابلس، تفشت ردحاً من الزمن ... وكانت هذه الظاهرة منتشرة غالباً في الأعراس؛ التي تقام لدى العائلات، التي تسكن مدينة طرابلس(8))).

ويقدم الشباب؛ أيضاً؛ لوحة الغزال؛ أو (صيد الغزلان(1))؛ تقدم في المناسبات؛ وغالباً ما تكون في البادية وفي الواحات المنتشرة في ربوع ليبيا، يقضي الشباب بين تلك الرمال والواحات؛ ساعات لهو وفرح(2).

إلى جانب ذلك يقدم الشباب لعبة؛ أو لوحة (العجوز التارقي(3)) إحدى اللوحات التعبيرية وهي أقرب إلى الرقص منها إلى التمثيل؛ ويصفها أحد الدارسين بأنه (أوبريت) شعبي صامت؛ وتعدّ من الفن التمثيلي؛ أو فن الممثل الواحد(4)، وكذلك لعبة (القرّاية(5))، والتي (تمثل طابع المسرح المرتجل (كوميديا دي لارتي)(6)).

(5) كلمة البصائرية: وهي كلمة دارجة شعبية تعني المزح أو المزاح، أي الفكاهة الخفيفة، في القول والحركات.
(6) للمزيد، انظر، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا،م. سابق، ص226، وما بعدها.
(7) يقوم بالتمثيل مجموعة من الشباب، يمثلون شخصية السلطان، والتاجر، يتكلمون إحدى اللهجات الأفريقية مثل (الهوسة)، ولا ينطبق الكلام مع اللهجة، وإنما من باب التمثيل، وكانو هي إحدى المدن الأفريقية ويحضر هذه اللعبة جمع غفير من الناس، وكل من يتقدم للسلطان بشكواه يقوم السلطان بحل المشكلة والمترجم يضفي على الكلام بعض النكات والحركات التي تثير الضحك، والانبساط، انظر، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا،م. سابق، ص226.
(8) م. السابق.
(1) تصور اللوحة عن طريق الرقص والحركات، أحد الصيادين يحاول أن يصطاد الغزلان، بآلة تسمى (المنداف) (وهو الفخ)، وهي ذات حركات مثيرة، بين الصياد والغزال، فإذا ابتعد الغزال عن الفخ تضطرب جوانح (الصياد) وإذا اقترب كذلك، في حركات رشيقة مثيرة وكلاهما يتوجس خيفة الوقوع في الفخ، أو الإفلات منه، وقد نالت هذه اللوحة الأصيلة، الجائزة الأولى لأحسن راقص معبر في مهرجان قرطاج الدولي سنة 1965م، الذي تشارك فيه أغلب أقطار حوض البحر الأبيض المتوسط، انظر، عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص50، وما بعدها.
(2) م. السابق، ص49.
(3) كلمة التارقي، تنسب للتوارق، الذين يسكنون الجنوب الليبي، حول الصحراء، سمر البشرة، ملثمون الوجه، ولا يظهر من وجهه إلا العينان فقط، ولهم في إظهار الوجه منقصة، إلى جانب البيئة الصحراوية برياحها العاتية مما جعلهم يحافظون على اللثام (الباحث) وتحكي هذه اللوحة قصة رجل عجوز، يجد مجموعة من الشباب يغنون ويرقصون ويمرحون فيتذكر شبابه، فيدخل بينهم راقصاً، وتزداد حركته مع دقات الموسيقى كأنه شاب، ونسى شيخوخته، وهذا الدور ليس من الواقع وإنما يقوم به أحد الشباب، انظر، م. السابق، ص50.
(4) م. السابق، ص50.
(5) كلمة (القرّاية) هي طرح مجموعة من الأسئلة أو الاستفسارات على مجموعة من الشباب أثناء حفلة العرس في الليل، على ضوء القمر، ويقوم العريس بدور السلطان ويختار وزيراً له من بين أقربائه وأبناء عمومته، والذي يقع عليه الاختيار في الإجابة قد يُسأل أسئلة محرجة عن أفعال وأعمال قام بها في صباه، ومن يتأخر عن الإجابة، أو يعتذر

ومن الألعاب، أو اللوحات الفنية؛ لعبة (المحكمة(7))، وهي صورة لمحكمة مرتجلة، يحضرها كثير من الناس إذ يحاكم فيها أحد الشباب، أو الكبار عن عمل يلفق له، ويتم محاكمته، ويختار من بين الحاضرين من يدافع عنه، ويعلق على هذه اللوحة أحد الدارسين(8) بانها تحمل مقومات النص المسرحي؛ من حوار، وبداية ووسط ونهاية، وهي مراحل تطور العمل المسرحي في اللعبة، إلى جانب لعبة (السوق(9))، ولعبة (البندقية(10)).

إلى جانب ذلك ما تقوم به (الزمزامات(1))، وهي فرقة من النساء تحي الأعراس بالغناء وضرب الدفوف(2)، (والزكرة) والعزف على القرب، تطورت في العهد العثماني(3)، وفرقة الطبيلة، تستعمل الطبل، وتقدم عملها في الحفلات، وتقوم بمطارحة بين النساء والرجال، تلقى فيها القصائد الزجلية(4)، ولاشك أن تلك الأعمال تتخللها الرقصات التعبيرية.

ومن نافلة القول، إن هذه الألعاب تشترك فيها أغلب المدن الليبية، حيث يقضي الشباب أوقات فراغهم بعد أداء أعمالهم الرسمية، يقضون عدة أيام يضحكون ويمرحون، وهناك ألعاب أخرى تقام في أثناء الأفراح، ليست خاصة بالشباب فقط، ولكن يشترك فيها الكبار، يعالجون من خلالها بعض العادات والتقاليد، الذين ينفرون منها وفرضت عليهم.

إن الدراسات التي قدمت حول تلك اللوحات جاءت متفرقة، ويبدو أن كل واحد من الدارسين يرغب في استكمال هذه الدراسة، بإضافة أفكار قد غفل عنها غيره، رغم اتفاقهم بأنها من المظاهر المسرحية أو التمثيلية، التي تعارف عليها المجتمع.

تفرض عليه قيمة مالية أو معاقبة أخرى، وتنفذ العقوبة في الحال، انظر، المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، المنشأة العامة للتوزيع والإعلان، طرابلس-ليبيا، ط2، 1981 ف، ص87.

(6) عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص49.

(7) وهي من ألعاب (العرّاسة)، مشهورة تتنوع المحاكمة من جلسة لأخرى، تعتمد على سرعة البديهة والرد السريع.

(8) المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص89.

(9) لعبة السوق، من ألعاب (العرّاسة) أيضاً حيث تعرض كل الأشياء للبيع، من أدوات، وحيوان، وإنسان، وأشجار، وغيرها، ويتم بين الحاضرين المحاورة على الأشياء التي تعرض للبيع، وتوضع في المزاد العلني، وكل الحاضرين- عدا العريس ووزيره، ومن يختاره- يعفى من هذا المزاد ومن يقع عليه الثمن يدفعه، وهو ثمن عادة يكون زهيداً وتجمع المبالغ المالية، لإقامة حفلة ختامية لمجموعة العرّاسة. انظر، بتصرف، م. السابق، ص89.

(10) يمثل الحاضرون الكر والفر، ويعتمد على البراعة، والطريف في هذه اللعبة، أنّ الخاسر، أو المهزوم يصبح مُلكاً، أو عبداً للفائز، يأمره بالضحك، أو تقليد الحيوانات، وهي مشاهد تثير الإعجاب والضحك بين الحاضرين.

(1) تسمى في مصر بفرقة العوالم.

(2) (3) (4) للمزيد انظر، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص72.

وعليه فإن جملة ما يقدمه المجتمع في احتفالات أفراحهم، هو نمط يتوافق مع ظروف البيئة، لا ينتمي إلى شكل المسرح الحديث، الذي يحمل جوانب فنية، وإنّما هي ظواهر فنية تمثيلية بدائية، وجد فيها الناس تزجيه وقت فراغهم، وربـاطهم الاجتماعي، فالتصقوا بها؛ كمسرح السامر في مصر، ومسرح السماح في المشرق العربي، والبساط في المغرب، فاختلفت الأشكال، واتفقت المضامين وتزامنت المناسبات، حيث كلها تقدم في الأفراح، وليالي السمر، والأعياد الوطنية والدينية، وهدفها النقد الاجتماعي الهادف، والفكاهة والتسلية الطريفة.

أمّا من يعتبرها ((جذوراً للمسرح الليبي الحديث، أو فروعاً وبقايا من المسرح الليبي القديم(5)))، فإن الباحث لا يتفق مع هذا الرأي، ذلك أن المسرح الحديث له شروطه وخصوصياته الفنية، وهي أبعد من أن تكون كذلك؛ ولكن هي ظواهر تمثيلية بدائية قديمة، حافظ عليها المجتمع، واستأنس بها في إقامة أفراحه، ومازال بعضها قائماً إلى وقتنا الحاضر.

المبحث الثالث (الظواهر الدينية)

لاشك، أنّ الفن يعيش مع الإنسان أينما وجد، في حله وترحاله، وفي فرحه وشقائه، وقد يتأثر بما يلوذ به من أحداث، ولكن يستمر في التعبير عن البيئة التي منها ظهر، ويرصد إحساسات المجتمع في آلامه وأحزانه وأفراحه، ((ومن الواضح الجلي، أن العقائد الدينية، والنزعة الفنية، في أي شعب، هما من أبرز مقومات حضارته، وأن مظاهرهما البارزة من الممكن أن تنعكس على سائر الفكر الحضاري لعصر معين، سادت تلك العقائد فيه، وتجلت نزعتها الفنية في تراثه(1))).

ويقدم الباحث بعض هذه المظاهر الدينية ومنها:-

1- الطرق الصوفية:-

هذه من الظواهر الدينية البارزة في المجتمع العربي، وهي منتشرة بشكل ملحوظ، وتلقي اهتماماً وتشجيعاً ورواداً من الناس، كما هي منتشرة في أقطار الوطن العربي، وبذات الاهتمام، وتبرز فيها ظواهر كثيرة؛ كحلقات الذكر، وقراءة قصة المولد النبوي الشريف، وإنشاد القصائد والمدائح الدينية، تحت مظلة الطرق الصوفية ((وهو شكل يلبي حاجة المشاركين في تلك الطرق الصوفية، في الترفيه، والترويح عن النفس، ويساهم في عملية التطهير النفسي – إن صحّ التعبير -(2))).

(5) م. السابق، ص40.
(1) محمد بازامة، ليبيا في التاريخ، المؤتمر التاريخي، الجامعة الليبية، كلية الآداب، مارس 1968م، ص86.
(2) عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص 41.

ويستطرد صاحب المقتطف السابق، فيقول: ((إنّ هذه الفرق الصوفية (و*) ما تعرضه من جوانب فنية، كانت أحد العوامل الرئيسة، التي جعلت المسرح والمسرحية لا وجود له بالمعنى الكامل في الوجدان العربي، أو قل في الثقافة العربية بصورة عامة ... لأنها بدون أدنى شك سلبت منه الكثير من خصائصه، وأضعفت الرغبة في نقله من الآداب الأوروبية، ومن ناحية أخرى، لبت كل ما يحتاجه المواطن من خدمة فنية بشكل أقرب إلى عقيدته، وروحه الإسلامية ذات الجذور الضاربة في أعماقه؛ لأنها مرغوبة، أو تلقى التأييد والإقبال، والمساهمة من علماء وفقهاء الإسلام في أول ظهوره(3)).

والباحث لا يتفق كلية مع المقتطف السابق، وذلك لسببين اثنين، أحدهما: أنّ الطرق الصوفية لم تنشأ في ليبيا منذ الفتح الإسلامي، وإنما ظهرت بعد ذلك بعدة قرون، فهي وليدة الحاجة واللحظة، وفي كثير منها جاءت بها الظروف الاجتماعية، والسياسية، أو فرضت من الحكام والولاة في ليبيا(1)، بل وفي العالم الإسلامي، وكانت الرباط الأمامي لحركة الدفاع، والوقوف بشدة ضد متغيرات الحياة الاجتماعية، وما يستجد عليها من عبث وضياع، فكانت الملاذ الوحيد الذي يجتمع فيه العلماء والفقهاء بالناس للعبادة والذكر والخشوع، لصرفهم عن تلك المتغيرات الاجتماعية، وكذلك الاستعداد الحربي لأي عدو يغزو البلاد.

أمّا قضية المسرح، فهي قضية حديثة تزامنت مع ظهور ملامح النهضة الحديثة في الوطن العربي، فالفارق الزمني بينهما شاسع.

والسبب الآخر، أن علماء وفقهاء المسلمين لم يتفقوا على تلك الأعمال (أي أعمال الصوفية)، وعدوا بعضها من البدع المنكرة(2) التي لم يفعلها الصحابة (رضوان الله عليهم) ولا التابعين، وخاصة فيما يتعلق بالسماع(3). وهذا أحدهم يقول: ((وبالجملة، فالسماع من شبه الدين، التي يتعين على من استبرأ لدينه وعرضه التبرؤ منها، وهو من حيث صورته يشبه الباطل، فيترجع تركه، وقد صنّف الناس فيه نفياً وثبوتاً، ولم يختلفوا في فساده إذا اقترنت به أمور فاسدة، بحضور

* الأصل (أما) والصواب ما ذكر.

(3) عبد الحميد الصادق المجراب، م. سابق، ص32-33.

(1) راجع ص من 16، 20 من هذا البحث، حول نشأة ظاهرتي، الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، والاحتفال بيوم عاشوراء.

(2) انظر، على سبيل المثال: ابن القيم الجوزية، مدارج السالكين، تحقيق، محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، 1956م، جـ1، ص287.

(3) من مقومات السماع، والغناء، والرقص والموسيقى، وللعلماء آراء كثيرة حول السماع الصوفي. انظر، علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص225.

النساء وسماعهم أصوات الرجال، وحضور الآلات، والشبان الحسان وإن أمنت الفتنة لأنه يحرك ما في القلوب، والغالب على النفوس الشر(4))).

هذا من حيث الغناء، والموسيقى ذات الطابع الديني، أمّا القصائد والأزجال، فله فيها رأي، يقول: ((وقد تدعوه الضرورة للسماع بغلبة حال أو وارد، فيجب الاقتصار على قدره بعد تحقق الضرورة، والذكر في ذلك أولى من القصائد والأزجال، لاسيما المحتملة، فأما الصريحة في الشر؛ كذكر القدود والخدود والخمور والشعور، فتجنبها واجب، ولا حديث معها(5))).

وكأني به يلمح من الناس رغبة في السماع لتلك الطبوع والأزجال والقصائد، التي يترنم بها العامة والخاصة من الناس، فلم يضيّق عليهم الخناق في ذلك، ولا حرج في الضرورة، ولكن الذكر أولى.

وهناك من ((أفتى بإباحة الدفوف والمزامير لطائفة المتفقرين، فكانت فتواه محل نقد من بعض العلماء ...(1))).

ويشير أحد الدارسين بأن السماع موجود عند العرب في الجاهلية(2) ويختلف عن السماع الموجود عند المتصوفة، وعلّل رفض العلماء للسماع، موضحاً أن ((السماع أخذ حيّزاً من حياة الصوفيين، ولم يقتصر تأثيره عليهم، بل انتقل إلى الحياة العامة، فكثرت مجالس الذكر، وجلسات السماع، وأصبح السماع فناً دنيوياً متقنعاً بقناع الدين، الأمر الذي دعا كثيرين إلى التنديد بالبدع المنكرة، والمتصوفة من الفئات المستنكرة لما تقوم به من إحياء مجالس السماع(3))، وفاته معارضة العلماء والفقهاء للأعمال والأفعال التي يقوم بها بعض أفراد الطرق الصوفية، كالجذب، وبلع المسامير، وأكل النار، وضرب السكين، وغير ذلك.

ولم يمض كثير وقت حتى امتزجت أعمال الصوفية ببعض الفنون الموسيقية، وخاصة عند الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، وأضحى العامة يترنمون بتلك الأغاني التي يطلقون عليها اسم المألوف، أو الموشحات، وطغت على بعض الفرق الصوفية مظاهر الحضارة، حيث ((انصرف أتباع هذه الطريقة شيئاً فشيئاً إلى الشكليات والرسوم، وابتعدوا عن العناية بجوهر التصوف ذاته(4))).

---

(4) أحمد زروق، عدة المريد الصادق، تحقيق، د. الصادق عبد الرحمن الغرياني، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس-ليبيا، ط:1، 1996م، ص208.

(5) م. السابق.

(1) د. جمعة محمود الزريقي، تراجم ليبية، دار الكتب الوطنية، ط:1، بنغازي-ليبيا، 1998م، ص121.

(2) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص237.

(3) م. السابق، ص248.

(4) د. أبو الوفا الغنيمي، التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، دار الثقافة والنشر، القاهرة، 1974م، ص299.

ونجد أحد الدارسين يصف حلقات الذكر؛ ومنها حلقات الاحتفال بالمولد النبوي الشريف في الزوايا وفي غيرها، بأنه شكل مسرحي ويكون فرقة للمسرح الغنائي، بدون أي عناء، وأن الزوايا الصوفية أصبحت ((هي المنبع للموسيقى العربية بصورة عامة، وللمسرح الغنائي بصورة خاصة، وقد شهدت بداية القرن العشرين العديد من مشايخ هذه الطرق الصوفية، وقد تحولوا إلى المسرح، وأصبحوا يقدمون أعمالهم في شكل (أوبريتات) غنائية، ونذكر منهم على سبيل المثال، الشيخ (سليمان القرداحي)، والشيخ (سلامة حجازي) في مصر، وعشرات غيرهم من كافة الأقطار العربية، وفي ليبيا هناك العديد من الأسماء، نذكر منهم: الأستاذ الشيخ (جمال الدين الميلادي) ...(5))).

ويقول غيره في حلقات الذكر بأنها ((لا تخرج عن جوقة من المنشدين بمفردها، أو بمصاحبة عريف في وسطها يقوم بالإنشاد، بينما تردد الجوقة وراءه الغناء على إيقاع تصفيق يديه، أو بمصاحبة فرق موسيقية تجلس على مقربة منهما، بينهما تحلق جماعة الذكر في شبه دائرة حولهم(1))).

هذا، وقد أجمع الدارسون للفن المسرحي في ليبيا، بأن أعمال الصوفية من المظاهر المسرحية عند المسلمين، أمّا عند الدارسين في الأقطار العربية فقد جاءت متفرقة بين القبول والرفض(2).

ويرى الباحث أن أعمال الطرق الصوفية في الزوايا، لا تخضع للظاهرة المسرحية، ولا نلقي عليها عبئاً ثقيلاً، أو نزج بها في أعمال وأفعال بعيدة كل البعد عن الروحانيات من التعبد والزهد، حتى وإن صاحبت تلك الأفعال والأقوال بعض الحركات، فهي – ولاشك – من الهيام والوجد الإلهي، وليست تمثيلاً، الذي غالباً ما يعبر عن مظاهر التعبير بالفرح، أو الحزن الدنيوي، وهدفهم في ذلك المتلقي.

أما الجانب الفني، فإن الطرق الصوفية يحكمها المكان الديني، لأنها لم تخرج لعامة الناس، ويحكمها الزمان الديني، حيث تجتمع الطرق الصوفية ((بالزوايا والربط في أيام محدودة، غالباً ما تكون ليلة الاثنين والجمعة، أو ليلة السبت وليلة الجمعة(3)))، ويتردد عليها مريدوها، ولا يتخلفون عنها، تربطهم أحكام متفق عليها فيما بينهم، وتجتمع بصورة أكبر في المساجد، وفي بعض الزوايا، مع بداية شهر

(5) عبدالحميد الصادق المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص38.
(1) د. رضا غالب، نقد فرضيات التأصيل، قراءة في بداية المسرح العربي، مجلة المسرح، م. سابق، ص104.
(2) د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، م. سابق، ص17، بتصرف.
(3) تيسير بن موسى، المجتمع الليبي في العهد العثماني، دراسة تاريخية، م. سابق، ص 80.

صفر(4)، يترنمون بالمدائح النبوية، وخاصة عند الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، كما يجتمعون لفن (الرقائق)، وهي أمداح شعرية ينشدها المداحون في أضرحة الأولياء، وأربطة المرابطين والساحات العامة(5).

2- المولد النبوي الشريف:-

يعتبر الاحتفال بالمولد النبوي الشريف من المظاهر البارزة في الوطن العربي والإسلامي، والمتعددة الجوانب في التعبير عن هذا اليوم، حيث يجمعون فيه بين الفن الغنائي الديني، وبين الإنشاد، وقراءة قصة وسيرة النبي، صلى الله عليه وسلم، ويرجع تاريخ الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، وهو أحد أعمال الصوفية – إلى مستهل القرن الخامس الهجري(1).

ويعتقد بأن اهتمام أهل السنة بهذا اليوم، جاء ((ليقاوم نحلة الشيعة في تهاليلهم ليلهم، وتهاويلهم في ذكر ميلاد الحسن السبط، عليه الرضوان، وتقبل هذه البدعة (الحسنة) سائر المسلمين(2)))، وأيضاً ((كان رداً على اهتمام الناس بتواريخ السنة الميلادية الخاصة بالملة المسيحي، منها ميلاد المسيح، ويحي، عليهما السلام، وغيرهما، ولذلك، دعا القاضي (أبو العباسي العزفي السبتي – 557 – 633 هـ) الناس للاحتفال بمولد النبي، صلى الله عليه وسلم، وألّف في ذلك ...(الدار المنظم في مولد النبي الأعظم)، وقد سجل مأخذه المذكور آنفاً(3)))، إلى جانب ما أشار إليه (المقريزي) في كتابه (المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار) بأن المولد النبوي كان من ضمن الاحتفالات لدى سلاطين الدولة الفاطمية(4)، وهناك من يذكر بأن ((أول من احتفل بالمولد النبوي الشريف، يقال، (الأمير أبوسعيد مظفر الدين الأربلي، المتوفي 630 هـ - 1233م)(5))).

هكذا كانت بداية ونشأة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، وكانت تقام الاحتفالات في الزوايا والمساجد، ثم إلى البيوت والشوارع.

وقد غلبت على تلك الاحتفالات الطابع الديني في الزوايا والمساجد، إلى جانب مهام الزوايا الأخرى؛ كقراءة الأحزاب التوحيدية، والذكر، وتخميس القصائد

(4) عبدالستار بشية، المألوف في ليبيا، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الفاتح، كلية اللغات، طرابلس، 1999م، ص20، وما بعدها.
(5) بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص38.
(1) (2) الصادق الرزقي، الأغاني التونسية، تحقيق لجنة، الدار التونسية للنشر، 1980م، ص84.
(3) عبدالستار بشية، المألوف في ليبيا، م. سابق ص27،انظر، كذلك، د. عبدالحميد الهرامة، القصيدة الأندلسية، خلال القرن الثامن الهجري، الظواهر والقضايا والأبنية، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس-ليبيا، جـ1، 1996م، ص330.
(4) عبدالستار بشية، المألوف في ليبيا، م. سابق، ص22.
(5) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية، م. سابق، ص330.

الوترية، دون مصاحبة الفرق، أو الآلات الموسيقية والغناء، ثم استعملت بعض الآلات الموسيقية الشعبية، كالإيقاعية، أو الوترية المتعارف عليها، عند كل قطر من الأقطار العربية والإسلامية، ومن بعد ذلك استعملت الآلات الموسيقية الحديثة في الاحتفالات الدينية، وخاصة في المولد النبوي الشريف، وأصبحت الفرق الموسيقية تؤدي عملها، مع بعض الطرق الصوفية في الزوايا والمساجد وغيرها، ولقد نشط العلماء والفقهاء في ذلك، حيث كان نتاجهم – فيما صاغوا، أو نقلوا – يميل إلى الجانب الترفيهي الديني، كالتواشيح* الدينية، والمألوف، والسلاميات التي ركبت على الموشحات الدينية، والأغاني الشعبية، وادخلوا هذا الفن إلى الزوايا والمساجد، بحجة الغناء المباح، وكان الناس يترددون إلى تلك الأماكن، من أجل الاستماع والحفظ(1)، أو الترفيه، والمصلحون لهم دور في ذلك حيث حولوا العامة إلى هذه المدائح والذكر لصرفهم هما هو موجود في الفن الآخر، الذي تهتك فيه الأستار وينتزع رداء الحشمة(2).

ومن الجدير بالذكر إن ((الصراع، كان ولا يزال قائماً بين من يحبذ تلك البرامج الفنية، والترفيه، ضمن ما تقدمه الطرق الصوفية، وبين من يرفض أن تلحق تلك الفنون، والمظاهر المسرحية بنشاط الشعائر الدينية، خوفاً وحرصاً على سلامة تلك المدائح، والأفكار الدينية من أن تشوبها شائبة الفن المنبوذ(3))).

هذا، ولم تكن الصلة مقطوعة، أو الاختلاف واضحاً في الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، بين أبناء العروبة والإسلام في ليبيا، وبين أبناء العروبة والإسلام في الأقطار العربية، وكل يقدم احتفالاته بما يتوافق مع متطلبات المجتمع من الناحيتين؛ السياسية والاجتماعية.

ففي نهاية العهد العثماني (أواخر القرن التاسع عشر) في ليبيا، كان الاحتفال بالمولد النبوي الشريف من الأعياد المهمة، إذ ((يحي الناس ليلة هذا العيد حتى الساعات الأولى من الصباح، وفي مدينة طرابلس يقام الاحتفال الرسمي والشعبي، وتأتيها الوفود الشعبية والدينية والصوفية من معظم جهاتها، ويبدأ يوم المولد بقراءة قصة المولد الشريف في الصباح الباكر في أكبر مساجد المدينة، بحضور الوالي التركي، وينتظم بعد ذلك استعراض بهي كبير، يشارك فيه طلبة المدارس والفرق الموسيقية، وأرتال من الفرق الصوفية المتعددة؛ كالعيساوية،

* الموشح: هو نوع من النظم ظهر واشتهر في البلاد الأندلسية، ثم لحقت بها الأقطار المشرقية والمغربية.
(1) د. حسن سليمان، ليبيا بين الماضي والحاضر، سلسلة الألف كتاب، القاهرة، 1962م، ص210.
(2) بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، بتصرف، م. سابق، ص41.
(3) عبدالحميد الصادق المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص37.

والسلامية، والقادرية(4)))، ويحضر الناس من جميع طبقاتهم، ليشاهدوا تلك المواكب، التي تجوب شوارع المدينة، وضواحيها، وتستعمل الآلات الموسيقية التقليدي، التي تعارف عليها الناس؛ (كالبندير*)، (والنوبة*)، (والغيطة*) وإنشاد قصائد المألوف، والموشحات.

ولم يبق هذا السلوك في المجتمع، بل انتقل الاحتفال بالمولد الشريف إلى البيوت، مع مصاحبة الفرق الموسيقية؛ كالاحتفال به في بيت مفتي طرابلس (محمد كامل بن مصطفى 1828-1898م(1))، وكذلك في الأفراح، كليلة زفاف العروسين، ومازالت هذه العادة الأخيرة، باقية، مع الاحتفال به في الزوايا والمساجد إلى وقتنا الحاضر.

كما عرفوا القصّادة، وهم مجموعة من الأطفال يرتلون وينشدون القصائد في مدح الرسول – صلى الله عليه وسلم -، وخاصة في مناسبة المولد بحضور مؤدب الكتّاب.

أما إنشاد المألوف، فإنه يستعمل في الأفراح، كالحج، وفي أفراح الزواج أيضاً، وفي الأتراح، كالموكب الجنائزي أحياناً، ((ولكل مناسبة نصوص مختارة توافق موضوعها، وتلبي حاجة جمهورها(2))).

ويبدو اهتمام العديد من العلماء والفقهاء بهذه الظاهرة، وتشجيعهم للاحتفالات بالمولد النبوي الشريف، لمقاصد خيّرة، وأهداف سامية؛ فإلى جانب الترويح النفسي، فإنهم يحاولون إبعاد الناس عن بعض العادات الوافدة؛ كالرقص، والغناء، اللذان يصلان إلى حد الفحش والمنكر، نتيجة الاختلاط بالجاليات الأوروبية، واليهودية، وقد شُوهد ذلك من بعض الزوار(3) والرحّالة، عما يقمن به اليهوديات والزنجيات في بعض البيوت من الغناء والعزف على الآلات الموسيقية، أو من خلال الصحف

(4) تيسير بن موسى، المجتمع الليبي في العهد العثماني، م. سابق، ص 34.

* البندير: على هيئة دائرة، يصنع من الخشب الرقيق، أو المعدن، مفتوحة من أحد الوجهين، والوجه الآخر مغطى بالجلد، وهناك الحجم الصغير والكبير (الباحث).

* النوبة: آلة ذات وجهين يستعمل في تصنيعها برميل خشبي، وأحد الوجهين ذو جلد غليظ، وآخر أرفع منه، لتغيير الإيقاع (عبدالستار بشية، المألوف في ليبيا، م. سابق، ص5).

* الغيطة، آلة نفخ تقليدية يستعمل في صناعتها القصب (م. السابق، ص5)، كما تصنع من المعدن ذات فتحات متعددة، تقفل وتفتح بالأصابع لتغيير النغمة، وكلها تستعمل إلى الآن في ليبيا (الباحث).

(1) د. محمد مسعود جبران، محمد كامل بن مصطفى، وأثره في الحياة الفكرية في ليبيا، طبع مركز دراسات الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، ط:2، 1996م، ص105.

(2) عبدالستار بشيه، المألوف في ليبيا، م. سابق، ص19.

(3) كما تقول صاحبة كتاب (عشر سنوات في طرابلس)، في القرن الثامن عشر، أنها شاهدت في بيت سفير بطرابلس مجموعة من النساء والراقصات، وأخريات يعزفن على الآلات الموسيقية، ويغنين، ويرقصن، ويحيين بذلك عودة السفير.

والمجلات التي تطالب بحماية المجتمع، حيث تزداد كل يوم مصائبه، ويغرق في العادات الوافدة إليه.

وهذه صحيفة (العدل) في طرابلس، إبان الحكم الإيطالي، تناشد المسؤولين، بإعادة تأسيس فرقة مكتب الفنون والصنائع الموسيقية، التي أوقف المستعمر الإيطالي نشاطها، حيث كانت تقدم وتحي حفلات الأعراس، فتقول:((نرجو مقترحين تأسيس الفرقة من جديد، ورفعها إلى مستوى يليق بمكانة المدرسة الأدبية والاجتماعية، حتى يجد العرب في أفراحهم موسيقى عربية، يعوضون بها عن بعض العوائد المتأخرة، التي علينا محاربتها بكل ما في وسعنا(4))).

3- يوم عاشوراء:-

اقترن هذا اليوم بتعازي الشيعة، وهي ((إحياء ذكرى آلام الحسين، واستشهاده(1))، والشيعة لهم اهتمام كبير بهذه المناسبة، ((وكانوا في أول أمرهم يعبرون عنه بالمآتم والمناحات، ثم تطورت إلى مشاهد تمثيلية، يستعرض فيها مقتل الحسين في أحد المساجد، بين صراخ المشاهدين، وندبهم(2))، فإذا كان ذلك عند الشيعة في المشرق العربي، وبعض مغربه، فإن في ليبيا يختلف عن ذلك كلياً، حيث يقابل الناس هذا اليوم بالفرح والتزّي باللباس وغيرها.

ولهم فيه عادات وتقاليد (((و) من العادات الذميمة التي بقيت في طرابلس تذكاراً من عهد (آل زيري*)، إن كل صاحب بيت يخبئ رأس أحد الخراف التي يذبحها في عيد الأضحى، حتى إذا كان يوم عاشوراء العاشر من محرم يرتدون الملابس الجديدة، ويتزاورون للتهاني بتلك المناسبة، وفي حفلات سارة يأكلون تلك الرؤوس، ثم يزينون جملاً يجوبون به الشوارع والأزقة، مشيرين بذلك إلى واقعة الجمل لذكراها، إذن، فإن الجمل الذي يطوف به شبان طرابلس هاتفين (أهو الفول يا فلفول*) لم يكن تقليداً لا معنى له(3)(4))).

---

(4) صحيفة العدل، 1935.7.31 م، نقلاً عن، بشير محمد عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص76.

(1) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص330، وللمزيد انظر، د. أحمد سليمان الأحمد، المجتمع في المسرح العربي الشعري، م. سابق، ص18، أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده ومناهجه، م. سابق، ص50-51، مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، م. سابق، ص32، وغيرهم.

(2) د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، م. سابق، ص17.

* استمر المذهب الشيعي (في ليبيا) حتى عهد الأمير الرابع لبني زيري (المعز بن باديس)، والذي اختار الانتساب للمذهب السني، وتعلق بالعباسيين، وأبطل الاحتفالات الشيعية، بتصرف، انظر، محمود ناجي، تاريخ طرابلس الغرب، ترجمه، عبدالسلام أدهم، محمد الأسطى، دار الفرجاني، طرابلس-ليبيا، ط:2، 1995م، ص140.

* كلمة فلفول، ربما ترجع إلى (فلفول بن سعيد (مسعود) (الزناتي)) عميد أسرة بن خزون، الذي حكم طرابلس سنة 391 هـ، ورحب به الخوارج، وتوفى سنة 400 هـ، م. السابق، ص139.

(3) م. السابق، ص140.

لم تستمر تلك العادة في ليبيا، واستبدلت بعادة أخرى تسمى (الشيشباني(5))، والتي اختفت في الستينيات من القرن العشرين، ويقوم بهذه العادة في يوم عاشوراء الصغار والكبار، ((حيث يجتمع الشباب وبعض الأطفال في موسم عاشوراء، ليلفوا واحد منهم أو أكثر بأليـاف وسعف النخيل (أو الورق المصنوع)، ويضعون على وجهه قناعاً من الليف، وعلى رأسه قلنسوة من الليف أيضاً تنكراً، ولإعطائه شكل (كاريكاتوري)، غريب، والشاب الملفوف هذا ... هو المسمى (بالشيشباني) ولا أحد يعرف من هو رفقائه المقربين، ويزين جسم الشيشباني بأنواع مختلفة من العقود ينظمها الشباب المشارك، وذلك من الخرز، والحلزون، والأصداف، والورود، وبعض القطع اللماعة، ويتفننون في تشكيلها ووضعها على جسم الشيشيباني.

يسير الفريق في الحي يهتفون بهتافات عديدة، فيقبل الأهالي على الشيشباني للتفرج، ويهدونه بعضاً من النقود، أو الفول، أو الحمص، المنقوع بالمناسبة(1) ويرقص الشيشباني على دقات الطبلة، وهتاف رفقائه(2))).

ولهذه العادة مساوئ كثيرةً، ولها بعض الحسنات حيث يتبارى شباب الأحياء والشوارع فيما بينهم بالكلمات، تصل إلى المآسي أحياناً، ومن حسناتها تذكّر الموتى، وزيارة المقابر، وقراءة القرآن الكريم.

وقد وقف المصلحون يحاربون هذه العادات بشدة، ووصفها أحد الكتّاب بعادات الجاهلية، التي ((لا تليق اليوم بشعب يرى نفسه قد بلغ رشده، ولا يليق مع أمة تعدّ نفسها متحضرة وجديرة بالاحترام ... ولكن هناك عادات طيبة تعودها الشعب الليبي في يوم عاشوراء، وهي تفقد الأموات وزيارتهم، والتصدق على أرواحهم بهمة وسخاء(3))).

ويرى الأدباء والمؤرخون بأن هذه العادات من ضمن الظواهر التمثيلية، أو المسرحية، الموجودة في المجتمع الليبي.

---

(4) لم يبق من هذه العادات شيء، استبدل الجمل بلعبة أخرى، وأكل الخراف بالفول والحمص، وقراءة القرآن الكريم على الموتى (الباحث).

(5) لم نعثر عن أصل الكلمة ومصدرها، أو معناها، وربما تكون الكلمة باللهجة العامية، أو غربية، وهذه العادة تكاد تكون محصورة في مدينة طرابلس، وضواحيها، آنذاك.

(1) في يوم عاشوراء، ينقع الأهالي في مدينة طرابلس الفول والحمص في الماء، ويطبخونهما، ثم يأكلون جزءاً منهما، والباقي يهدونه للجيران وعند زيارة مجموعة الشيشباني يقدمون لهم الفول أو الحمص نيئين، أو ناضجين، وفي الدواخل يصنعون الخبز، وغير ذلك (الباحث).

(2) المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص81.

(3) انظر، جريدة طرابلس الغرب، على هامش يوم عاشوراء، بدون توقيع، العدد 788، السنة الثالثة، 15 ديسمبر 1945م.

ويبدو، أن لهذه العادات ظروفها السياسية والاجتماعية، والاقتصادية، فعند تعقد الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، تبرز بعض المظاهر، وبزوال ذلك، تزول تلك العادات وتنتهي.

ويخلص الباحث، بأن تلك العادات لا توضع في جملة الإرهاصات للمسرح الحديث، وإنما هي ظواهر فنية تعبيرية، تمثل جانباً من الحياة.

المبحث الرابع (فن الرواية، والحاكي والسامر)

اتفق الباحثون، بأنها من فنون الفرجة المعروفة والمنتشرة في كل أقطار الوطن العربي منذ القديم، حيث يرجع بعضهم أن فن رواية القصة قد وجد في العصر الجاهلي في سوق عكاظ، ومجنة، وذي المجاز(1)، ثم ازدهرت في العصر العباسي، وما يليه من عصور حتى ((كانت رواية القصة في العصور السابقة سيدة فنون التسلية والمؤانسة(2)))، وأن السامر، وما فيه من مشاهد مسرحية عرف بعد دخول الحملة الفرنسية مصر. وجميعها كانت تلقى عن طريق المشافهة، أو الحكاية(3)، كما كان للحاكي، أو المقلد أدوار يقوم بها أمام الناس، يشاهدون محامدهم ومثالبهم، ورغم ذلك يتقبلونها ويرضون بها، وآخرون يقدمون المواعظ والعبر من خلال قصصهم، كأحاديث (خرّافة)، (وهو تميم الداري(4)) في عهد عثمان بن عفان، رضي الله عنه، وأعمال المدّاحين في مصر، الذين ينتشرون في موسم الحصاد، يقصون على الناس قصص الأنبياء، ومناقب الأولياء، وكرامات الصالحين، عن طريق الإنشاد والترتيل، مع الدُّف ونقراته، وحركة الجسم(5).

هذا ومع التطور والتغيير، الذي طرأ على الحياة الاجتماعية، والفكرية العربية؛ كالتدوين مثلاً، نقلت بعض النصوص، أو السير، من المشافهة إلى نصوص مدونة مكتوبة؛ منها، الهلالية، وسيرة عنتر بن شداد، وسيف بن ذي يزن، وحرب البسوس، وداحس والغبراء، أو قصص ألف ليلة وليلة، وغيرها، فصارت تروى من ((شخص بأسلوب أداء تمثيلي، على أشخاص يقصدونه، ويتأثرون بما يقوله، وقد

(1) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص6، وما بعدها.
(2) د. علي الحديدي، الأدب وبناء الإنسان؛ منشورات الجامعة الليبية، كلية التربية، ليبيا، 1973م، ص288، انظر كذلك، علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، م. سابق، ص34.
(3) يقول لنداو في كتابه، إن تعدد اللهجات العربية كانت السبب في انتعاش الحكاية، واتساع نطاق المحاكاة، خاصة في المدن، حيث تلتقي جموع الناس، انظر، يعقوب. م. لنداو، دراسات في المسرح والسينما، ت. أحمد المغازي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973م، ص38.
(4) راجع، أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده ومناهجه، م. سابق، ص55، كذلك، د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية، الإسلامية، م. سابق، ص107، وغيرها.
(5) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية، الإسلامية، م. سابق، ص59-60.

يدفعهم التأثر إلى حدود الشجار، حماسة لشخصية من الشخصيات، فنراهم جزءاً من الحدث على امتداد التاريخ(6))، وقد انتشر هذا النوع من الفن في مقاهي الشام، ومصر، وليبيا، وفي بعض المدن من الوطن العربي.

أمّا ما يقوم به الحاكي، أو المقلد، وبعض من المندرين، فكانوا يعتمدون على الحركات الارتجالية، وأشهرها، تقليد اللهجات، واللغات، أو أفعال وحركات العميان، وتقليد الحيوانات، ومن هؤلاء (ابن المغازلي(1))، و(أشعب)، و(أبوالعبر(2))، في مجالسه إلى جانب (بابات ابن دانيال)، و(مقامات الحريري(3)).

وفي ليبيا فقد انتشر نوعان من هذه الفنون، ولم تذكر المصادر سواهما؛ وهما، فن الرواية، والحاكي، أو المقلد.

ويبدو أن المصادر التاريخية، قد أهملت ذكر بعض هذه الفنون، أي فنون الفرجة، ويرجع الباحث ذلك إلى الدراسة الدينية، والتقاليد الاجتماعية، حيث ((نزع كثير من أهل ليبيا إلى الزهد، وشاعت بينهم في الحقب المتأخرة الطرق الصوفية السنيّة(4))، إلى جانب أن هذه الأعمال، أو الفنون مهمشة، لا قيمة لها(5) ولاشك أنهم متأثرون بما يصدره علماء الأزهر من فتاوى، حول هذه الفنون، حيث ((ينظر إليها أهل الرأي، والفقهاء، وبعض الخلفاء والسلاطين، على أنها لهو فارغ، وأحياناً محرّم، وأحياناً يستمتعون بها هم أنفسهم(6))، علماً بأن تلك المرويات والحكايات والقصص، قد أضيفت إليها بعض من شطحات خيال الراوي، أو التهويلات والخرافات(7)، زادت من الإهمال والتجني على هذا التراث.

ومن البدهي، أن الرواة وغيرهم قد حفظوا للثقافة العربية والفكر العربي تراثاً كان ضائعاً، اعتمد عليه المؤرخون والأدباء في كتبهم فيما بعد، كالأغاني، وكتب الجاحظ، وغيرهما.

---

(6) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص59-60.

(1) انظر، د. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، م. سابق، ص34، وما بعدها، أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده ومناهجه، م. سابق، ص54، وغيرها.

(2) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص73، وغيره.

(3) إلى جانب المراجع السابقة، انظر، د. علي الراعي، المسرح عند العرب، مجلة العربي، م. سابق، ص150.

(4) د. شوقي ضيف، عصر الدول والإمارات، ليبيا، تونس، صقلية، دار المعارف، مصر، د.ت، ص6.

(5) إنّ الذين يقومون بهذه الأعمال، هم الزنوج من الرجال والنساء، أو من اليهود، انظر في ذلك، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص40، ص71، والمهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص99. أما المواطنون فإنهم يتعففون عنها، ولا يقومون بها، وهذا يتشابه عما هو موجود في مصر، خلال القرن الثامن عشر، حيث تقوم راقصات ينتمين إلى الغجر، يرقصن بمصاحبة موسيقى، في الأماكن العامة، أو في البيوت، أو في مناسبة الأفراح، انظر، د. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، م. سابق، ص50.

(6) د. علي الراعي، المسرح عند العرب، مجلة العربي، م. سابق، ص149.

(7) د. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، منشورات دار العلم للملايين، بيروت، ومكتبة النهضة ببغداد، جـ5، ط:1،ت، ص38.

ثم، إن تلك الفنون يعتبرها النقاد ((من شأن السمار والوعاظ، فهي لا ترقى إلى مكانة الأدب الرفيع، ولا يستحق أن يحتفل بها، كما فهمت المقامات على نحو أعمق في غير الأدب العربي، واهتم بها المولعون في العالم العربي لطلاوة الصياغة، وجمال الأسلوب، والعبارة، والتأنق المسرف في بهرج من الألفاظ والجمل، وفاتهم استخلاص النموذج الإنساني العميق، ذي الطابع الواقعي في هذه المقامات(1)))، فسرى هذا الإهمال إلى النقاد والمؤرخين الليبيين، وقد دخل فن الرواية إلى ليبيا مع الفتح العربي(2) وانتشر في البلاد، وأصبح من العادات المتبعة في المدن إلى بدايات القرن العشرين، حيث انتقل إلى نمط آخر من الفنون الدينية، وهو قراءة قصة المولد النبوي الشريف(3)، في مناسبات الأفراح، والأعياد الدينية.

إنّ الذي شجع على انتشار فن الرواية في ليبيا آنذاك الحركة التجارية، والتي تشهدها بعض المدن؛ كطرابلس وبنغازي ((حيث تعتبران من المراكز الأساسية والحيوية للنشاط التجاري، خاصة في العهد العثماني، تحمل إليهما البضائع من الجنوب، ويقوم التجار بتصديرها إلى أوروبا، وآسيا، فكانت المدينتان تعجّان بجموع من الناس، من أفريقيا، وأوروبا والدليل على ذلك، نجد أكثر السهريات والمرويات تقام في فنادق طرابلس، والمقاهي المنتشرة بها، وخاصة مقاهي الأسواق، أو الساحات، أو في بيوت أعدّت من أهالي الحي لقضاء الوقت ليلاً(4)))، ويحضر هذه السهريات كثير من الشباب البالغين، والزوّار، والتجّار، ولقد أوردت الكاتبة الإنجليزية (مايل لومس تود)، في كتابها (أسرار طرابلس)، عند زيارتها للمدينة خلال عامي 1900-1905م، تقول: ((وكان رجل أسود، بهي الطلعة جذّاب، محاط بجماعة مختلطة من الفزانيين(5)، وقد أبقاهم في دهشة بحكاياته، حتى استرخت قبضاتهم، وسقطت مشترياتهم في الرمال، وهم متعلقون بكلماته، كلمة، فكلمة، في توتر منقطع(6))).

ويجلس الراوي على دكّة، أو أي مكان مرتفع قليلاً عن باقي مقاعد السامعين، ليتسنى للجميع، رؤية هذا الشخص، وسماعه بسهولة، ولا يعتمد على القراءة فحسب ((بل يزيد من عنده، ويضفي من روحه صبغة تشدّ المشاهدين

(1) د. محمد غنيمي هلال، الموقف الأدبي، دار العودة، بيروت 1977م، ص23.
(2) المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص80-100.
(3) م. السابق، ص99.
(4) بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص225.
(5) نسبة إلى مدينة فزّان (سبها) ثالث مدن ليبيا، تقع في الجنوب، سكانها أغلبهم سمر البشرة (الباحث).
(6) مايل لومس تود، أسرار طرابلس، ص148، نقلاً عن كتاب/ تاريخ المسرح في الجماهيرية، المهدي أبوقرين، م. سابق، ص99.

والسّامعين، فهو يلوّن في الصوت، ويبدع في الإلقاء عند الانتقال من فقرة إلى أخرى ... وكان المتفرجون يهللون ويكبرون، ويضفون عبارات الإعجاب، والإكبار(7))).

وتعتبر هذه الانفعالات، التي تصل إلى حد الشجار(8)، أو التأثير والإعجاب الذي يحدثه الراوي أثناء رواية القصة، كلها من المشاركات الإيجابية، من المستمع لأحداث القصة، وهي المتعة الفنية(1)، التي تحققت من الأعمال السالفة الذكر، حيث يخفف عنهم الألم، والتعب، والمشقة، وبعد عناء يوم من العمل، أو السفر، أو هروباً من الواقع الاجتماعي في بعض الفترات، ومن حب الناس لها، فقد ((كانوا يحتفلون ببداية ونهاية كل رواية بتوزيع المشروبات، وإقامة الولائم احتفاءً بزواج عنترة بعبلة، او فوز أبوزيد الهلالي بابنة الزناتي خليفة(2))، وهذا يتوقف على لباقة الراوي، وقدرته، ومدى معرفته لنفسيات الناس.

وقد كان يقدم الرواة في ليبيا، وقائع التاريخ العربي، وقصصه المثيرة، وحياة الأبطال، ومغامرات الحب والغرام؛ كسيف بن ذي يزن، والزير سالم، ورأس الغول، وتغريبة بني هلال، وعنتر بن شداد، والأميرة ذات الهمة، وألف ليلة وليلة(3).

أمّا الحاكي أو المقلد، فقد اشتهر به رجل يسمى (الجهاني)، ((وهو رجل أبكم، طويل القامة كالعملاق، مفتول العضلات ... لم تقعده عاهته عن مشاركة المجتمع مسراته وأفراحه، فينتقد مساوئهم، ويثني على محاسنهم، ويعتمد في تمثيله لإضحاك الناس على الإشارة والحركة(4))).

ورغم ما يقدمه من نقدات لاذعة، أو إشارات مثيرة، فإنه يجد من الناس القبول والسرور.

وهناك آخرون يقدمون مثل هذا العمل في بعض المدن الليبية، وردت الأخبار عنهم مشافهة دون أن يجد الباحث رأياً أو دليلاً في المصادر المتاحة.

ومن المعروف أن الذي يقدمه هذا الرجل الأبكم ليس غريباً، فقد قدمت بعض الأعمال فوق خشبة المسرح بما يسمى التمثيل الصامت، الذي يعتمد على التمثيل بحركات الجسم، ووضع الأقنعة دون النطق بأية كلمة، ووضع الطلاء أيضاً على

(7) المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص98، كذلك انظر، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص225.
(8) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، ص59، وما بعدها.
(1) المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص100.
(2) بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، 224.
(3) انظر، المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص100، كذلك، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص225.
(4) بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، 227.

الوجوه، وارتداء ملابس خاصة، تثير الضحك(5)، وقد كان العرب سباقين إلى هذه الأعمال إبان ازدهار الحضارة العربية والإسلامية، واستمرت إلى العصر الحديث.

وهكذا كانت تقدم هذه الفنون ((على الطريقة التي يراها العربي ملائمة له، ونابعة من بيئته، وغير دخيلة على ما اعتاده، ينسجم معها، ويستسلم(6)))، وهذا الدليل وغيره دفع بعض الدارسين بالقول، إنّ العرب قد تعففوا عن الأخذ من المسرح الأوروبي قديماً، ذلك أن العربي لا ينسجم من تاريخ لم تسجل حوادثه على أرضه، وأبطال لم يعرفهم(1)؛ وهذا ما يميل إليه الباحث ويطمئن إليه.

وبذلك يصل الباحث إلى أن تلك الأعمال، هي من فنون الفرجة، ومن الظواهر التمثيلية، كما أشار إلى ذلك الدارسون؛ لأنها من السهولة بمكان تحويل تلك الأعمال جميعها، إلى مجالها الفني المسرحي، والتي تحمل سمات المسرح الحديث، من حيث المكان، والمشاهد، أو المتلقي، والأثر الفني، الذي يسمى عملية التطهير، والدليل على ذلك، ما فعله (القباني)، في مسرحياته المتعددة على الحادثة التاريخية، أو الحكايات الشعبية(2).

المبحث الخامس (خيال الظل، أو القره قوز)

عرفت كلمة الأراجوز في المشرق العربي، والقره قوز أو الكراكوز في المغرب العربي، كما يحمل صفات التشابه في العمل والأداء مع خيال الظل، إلاّ أنّ خيال الظل يعتمد على صورة الدمية، عن طريق الانعكاس الضوئي، أما الأنواع الأخرى، فهي تتحرك بواسطة الإنسان، إلى جانب الكلام، وتقع هذه الأنواع في دائرة مسرح العرائس.

وقد اختلف المؤرخون والدارسون في نسبة خيال الظل، وموطن نشأته، حيث يشير بعض الدارسين، إنّ فن خيال الظل، قد استوطن البيئة العربية وافداً إليها من بيئات أخرى؛ كالشرق الأقصى والصين والهند وتركيا(1)، ومنهم من يقول، إنه انتقل في عهد المماليك من الأرض العربية (مصر)، إلى تركيا(2)، ومن تركيا

(5) د. عمر الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق، ص112.
(6) علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، م. سابق، 93.
(1) أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده ومناهجه، م. سابق، ص28، وما بعدها.
(2) د. رضا غالب، مجلة المسرح، م. سابق، ص159-160.
(1) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية، الإسلامية، م. سابق، ص119.
(2) متين آند، الأراجوز، مسرح خيال الظل التركي، ترجمة د. منى حامد سلام، مطابع المجلس الأعلى للآثار، لا، بلد، لا، ت، ص26، وما بعدها.

دخل الشمال الأفريقي، بل نجد من يؤكد على أنه كان موجوداً في البيئة العربية منذ القديم، وعن طريق الشرق الأدنى انتقل إلى أوروبا في القرن الثامن عشر(3).

ويقول أحد الباحثين بان ((أقدم إشارة إلى هذه هي الحقيقة نجدها في كتاب (الدايارات)، للشابشتي، حين يذكر الكاتب، أن الشاعر (دعبل) هدد ابناً لأحد طباخي المأمون، بأنه سيهجوه، فرد الابن بدوره قائلاً: (والله إن فعلت لأخرجن أمك في الخيال)؛ إنه أنذره سيوحي إلى فناني المخايلة بإظهار صورة أم دعبل، بين الصور الأخرى، التي كان يلعب بها أمام متفرجيه – يظهرها بمظهر يدعو إلى السخرية طبعاً(4))).

كما نجد رأياً آخر يقول: ((وأقدم إشارة إلى هذا الفن في تراثنا، هي ما روي عن هجاء (ذي الرمة) لواحد من أصحابه، كان قد توعده بأن يخرج أم ذي الرمة في (الخيال)، ومعنى هذا، أنّ خيال الظل عرف في المنطقة العربية، منذ القرن الأول الهجري، إذ كان يعرفونه مجموعة من الناس استمتعوا به، ولم يكن منتشراً(5)))، ورغم أن المقتطفين السابقين يختلفان في اسم الشاعرين، إلا أنهما يثبتان بأن خيال الظل كان موجوداً في البيئة العربية منذ العصور الإسلامية الأولى، وأنه ازدهر في العصر الفاطمي(1).

إن أفضل من كتب (بابات) خيال الظل هو (ابن دانيال) الموصلي، وكان كثير النوادر والرواية(2)، وتحمل كل بابات خيال الظل وغيرها، مشاهد مضحكة، ذات سخرية ونقد لاذع، حيث يتعرض ((للحياة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، ومشاكل الحياة اليومية أيضاً(3)))، فيشجعه الحكام أحياناً لإلهاء الشعوب عن قضايا الحقيقة(4)، وأخرى ينبذونه، ويحاربونه، لأمرين؛ الأول يوقظ المشاعر، ويثير الحماس ضد الحكام، والآخر تماديه في البذاءة والخلاعة(5).

(3) م. السابق، ص111، كذلك: د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية/ م. سابق، ص118.
(4) د. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، م. سابق، ص33.
(5) د. مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، م. سابق، ص46، وما بعدها.
(1) د. مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، م. سابق، ص46، وما بعدها.
(2) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق ص119، كذلك انظر، د. خليل موسى، المسرحية في الأدب العربي الحديث (تاريخ، تنظير، تحليل)، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1997م، فبراير 2002م، عن طريق (البريد الإلكتروني) (الإنترنت).
(3) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق ص118-119، كذلك انظر، د. مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، م. سابق، ص46.
(4) كما فعل الفاطميون في أيام خلافتهم، انظر المرجعين السابقين.
(5) متين آند، الأراجوز، م. سابق، ص107، كذلك، د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق، ص119.

ومن الجدير بالذكر، إن فن خيال الظل، قد اتفق عليه كل الأدباء والنقّاد، واعتبروه من الظواهر المسرحية، بل هو مسرح متكامل، وإن اختفت فيه ملامح المسرح الغربي، رغم وجود درامية العمل (6)فيه، عن طريق الصور، التي يحركها اللاعبون، فيكلمون، ويقفون، ويرقصون، ويحاورون، ويتعاركون، ويتصالحون نيابة عنها جميعاً(7)، بل عده بعض النقاد والأدباء، بأنه ((مسرح العصور الإسلامية، التي منعت التمثيل البشري في عقيدة أهل السنة، فجاء التمثيل غير مباشر عن طريق وسيط من الفنون التشكيلية، التي ازدهرت في تلك العصور(8))).

ومما يزيد من قيمته ارتباطه بالأدب، وبأبرز منجزات ذلك الأدب، وهو فن المقامة(9) وأنه ((قادر على تقديم مساعدات عظيمة للفن المسرحي الحديث، الذي يبحث دائماً عن كل ما هو جديد(10))).

هذا وقد ((عرف الليبيون الكراكوز بمجيء الأتراك إليهم، ولم ينقرض حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين الميلادي ... وكانت عروض الكراكوز تقام في ليالي رمضان المعظم، والأعياد الدينية، ويؤمه الأطفال، وبعض الشباب، والدهماء من الناس، فيقدم لهم الروايات الهزلية بأسلوب شعبي، وأحياناً باللغة العربية، والتركية أيضاً(1))).

ويحدثنا دارس آخر عن القره قوز في طرابلس، حيث يقول: ((وتوجد في طرابلس (تسجيلات) لعرضين من عروض الأراجوز وقدما في فترة ما قبل الاحتلال الإيطالي، وقد قدم الأول في عام 1910م، حيث شوهد فيه الأراجوز، وهو يستولي على باريس بعد حصارها في فترة 1870م، أثناء الحرب البروسية الفرنسية، وفي هذه المسرحية بيع فأر بقطعة من الذهب سخرية من المجاعة، التي عمت باريس في هذا العام، وقدم الجيش الفرنسي (على) هيئة كاريكاتير. والعرض الثاني، الذي قدم أيضاً في عام 1910م، صور خلع السلطان عبدالحميد الثاني، وفرح

(6) انظر، على سبيل المثال: * د. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، م. سابق، ص33. * د. مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، م. سابق، ص61. * عصام الدين أبوالعلا، المسرحية العربية، الحقيقة التاريخية والزيف الفني، م. سابق، ص79-89. * د. رضا الغالب، مجلة المسرح، م. سابق، ص114. * د. عبدالحميد المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، م. سابق، ص11، وما بعدها. وغيرهم.

(7) د. علي الراعي، المسرح عند العرب، مجلة العربي، م. سابق، ص149.

(8) د. مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، م. سابق، ص61. وكذلك المراجع السابقة.

(9) د. علي الراعي، المسرح عند العرب، مجلة العربي، م. سابق، ص149.

(10) متين آند، الأراجوز، م. سابق، ص9.

(1) المهدي أبوقرين، المسرح في الجماهيرية، م. سابق، ص102-103، وللمزيد، انظر، بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، م. سابق، ص70، كذلك، تيسير بن موسى، المجتمع الليبي في العهد العثماني، م. سابق، ص378.

الجمهور، واحتفاله بهذا الحدث، وبإعلان الدستور الجديد، دستور 1908م، وفي عام 1911م، منعت الحركة تقديم أي أحداث سياسية على مسرح الأراجوز(2))).

وتثير كلمة (تسجيلات) الواردة في المقتطف بعض التساؤل، وهو تشبيه بين عروض الخيالة المسجلة، أو التقديم المباشر، وربما الترجمة لم تعط حرفية الكلمة ومعناها الأصلي في اللغة.

كما وضح المقتطف مشاركة القره قوز في السياسة، والتهكم والسخرية. ولا يخلو من البذاءة، والخلاعة؛ ذلك أن القره قوز التركي يشتهر بها(3)، دون غيره من الأنواع الأخرى الموجودة في العالم، إلى جانب أنه لا يخلو من النصح والإرشاد.

ومن نافلة القول، إن مهنة القره قوز في ليبيا من المهن المبتذلة، وتعتبر من سقط المتاع، شأنها شأن أي عمل فني، حتى أنه من يريد زجزه، أو إهانته، وتأنيبه، عن عمل، أو كلام، يقولون له كف عن هذا، وأنت مثل القره قوز، ورغم ذلك فإن القره قوز منتشر، إلى جانب كثرة العاملين فيه، وكثرة رواده.

وجملة القول، وخلاصته، نؤكد بأن فنون الفرجة جميعاً، هي نابعة من العقل العربي ووجدانه، وما كان دخيلاً عليها، استطاع العقل العربي أن يصيغها صياغة توافق مقومات الأمة الخاصة بها، المستمدة من حضارتها، وثقافتها، ومعتقداتها، و ((أننا كشعب عربي لنا سماتنا المميزة، ورؤانا الخاصة عن هذا الوجود، لغتنا، وهمومنا، فكيف يمكن أن ينجح مسرحنا المعاصر، وقوامه غير هذه الأساسيات، التي بها ينهض المسرح العربي، وبها تكون على التعبير عن شخصيته(1))).

إنّ الفن الشعبي، ابتداءً من الأعمال الدينية، أو الألعاب الشعبية، أو الفنون الأخرى، مهما طال عليه الزمن، أو قدم، فأنه يكتسب قيمته، ويزداد الحرص عليه، لارتباطه بأحاسيس وشعور الأمة، ويوضح سلوك الأفراد، والجماعات، الواعي، واللاواعي، على امتداد الأرض العربية، وفي مراحل تاريخية طويلة.

وبذلك يثبت ويتأكد، أن التمثيل ((مطلب شعبي، لا يخلو منه مجتمع قديم، أو حديث، وقد وجد التاريخ العربي المكتوب بعض مناظر مسرحية(2))).

ويقول توفيق الحكيم: ((إنّ العهد الذي ما كنا نعرف فيه غير الحكاوتية، والمداحين، والمقلدين ... فنون بدائية من غير شك ... ولكن الناس وقتئذ كانوا مع ذلك يجدون فيها أخصب المتعة ... كانوا يجدون في حكاية الحكاواتي للسير

(2) متين آند، الأراجوز، م. سابق، ص110.

(3) إلى جانب المصدر السابق، انظر، علي مصطفى المصراتي، الصلات بين ليبيا وتركيا، التاريخية والاجتماعية، المطبعة الحكومية، طرابلس-ليبيا، 1966م، ص217، وما بعدها.

(1) عصام الدين أبوالعلا، المسرحية العربية، الحقيقة التاريخية والزيف الفني، م. سابق، ص130.

(2) عبدالقادر عباس، مشاهد تمثيلية في بادية الشام، مجلة المعرفة، العدد 34، سنة 1964م.

والملاحم، وفي تقليد المقلداتي للأشخاص والمشاعر، ما أمدهم بمتعة فنية، عوضهم عن المسرح(3))).

ولاشك أن هذا ينطبق على كل فنون الفرجة(4)، التي انسجم معها الإنسان العربي، وقد نادى (يوسف إدريس 1927 – 1991م) بقيام المسرح العربي، باعتبار أن الفنون المسرحية القديمة، من خيال الظل، والأراجوز، ومسرح الحواري، والسامر، أشكال مسرحية صريحة، وضرورة الاستفادة منها(5).

وعليه فإن الهدف من تلك التنظيرات، هو خلاص المسرح العربي وفكه من التبعية الغربية، وإبراز شخصيته التراثية العربية الإسلامية، وربط المسرح القديم، بالمسرح الحديث في الوطن العربي، ولم تكن تلك التنظيرات وحدها على الساحة العربية، وإنما هناك من يخالف هذه الآراء، أو التنظيرات.

هذا، وقد ((استخدم المسرح العربي الحديث أشكالاً عدة من المسرح العربي القديم، كان في مقدمتها، التأثر بالقصص الشعبي، ولاسيما ألف ليلة وليلة، والسير الشعبية، والحكايات، كما لاحظناه عند عدد من كتّاب المسرح العربي الحديث(1))، وكان (القباني) أحد هؤلاء الذي تأثروا بالفنون القديمة، حيث اعتمد في مسرحياته على الحادثة التاريخية، أو الحكايات الشعبية ((يقسمها حسب تغير الأماكن إلى فصول، ولا يغير من الموقف القصصي غير الجمل، التي تصف موقفاً، ويستخدم (نفس) الحوار في المكان، ليكون حوار المسرحية(2))، كما قام (الطيب الصديقي) في إحدى المسرحيات باستنباط لوحاتها وشخصياتها، من الأدب العربي القديم، وخاصة مقامات (بديع الزمان الهمذاني)، و(الحريري)، نالت القبول والنجاح.

وكان الارتجال من سمات مسرح (الكسار)، وقد جُبل على هذا لمساره الفني الشعبي الارتجالي(3)، وهو مظهر من مظاهر بعض فنون الفرجة في الوطن العربي، إلى جانب الممثل الواحد، والتمثيل الصامت.

ويبدو، أن محاولات التأصيل، أو التجديد في المسرح العربي، والذي نفض غبارها (توفيق الحكيم) (4)، وتبعه (يوسف إدريس)، قد أيقظت كوامن الأدباء

(3) توفيق الحكيم، قالبنا المسرحي، م. سابق، ص12.
(4) للمزيد انظر، مقال د. محمد يوسف نجم، صور من التمثيل في الحضارة العربية من الكرج حتى المقامات، مجلة آفاق عربية، العد الثالث، 1977م.
(5) يوسف إدريس، مسرحية الفرافير، نقلاً عن كتاب عصام الدين أبوالعلا، المسرحية العربية، م. سابق، ص89.
(1) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق ص337.
(2) د. رضا الغالب، مجلة المسرح، م. سابق، ص159-160.
(3) د. علي الراعي، فنون الكوميديا، من خيال الظل إلى نجيب الريحاني، كتاب الهلال 248، دار الهلال، سبتمبر، ص166، كذلك انظر، زكي طليمات، فن الممثل العربي، دراسة وتأملات في ماضيه وحاضره، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1971م، ص87.

والنقّاد، والتفوا حول تلك الدعوات، حيث قدموا دراساتهم، وبات كل واحد يدلي بدلوه، مهما كانت تلك الآراء، فكان (د. علي الراعي)، يدعو للمسرح الارتجالي، من خلال كتابه (الكوميديا المرتجلة في المسرح المصري)، وشارك أيضاً في هذا التنظير، (سعد الله ونوس)، ودعا إلى هدم الجدار الرابع، بين خشبة المسرح، والجمهور، ودعوته إلى المسرح السياسي، ونادى (عبد الكريم برشيد) سنة 1980م، بالمسرح الاحتفالي، وتأصيله في البيئة العربية(5).

ونجد من يخالف تلك الآراء من التأصيل، إذ يرى أحد الدارسين ((أن الفنون الشعبية التي قد تشبه فن المسرح، لم تخلق أدباً درامياً، ولا خلفت تراثاً أدبياً، ولا تركت فناً تمثيلياً، وإن مهدت العقول والقلوب، وأعدت المشاعر، والأحاسيس لتقبل فن المسرح، والإقبال عليه، قبل أن نتصل بأوروبا، ونأخذه عن الغرب(6)))، ويبدو للباحث خلاف هذا الرأي، حيث إنّ التراث العربي الموجود لا ينكر، وقد استفادت منه أوروبا قبل العرب، وأمّا أدبها الدرامي، فهو بدائي، استطاع العربي أن ينصرف عن غيره؛ لأنه لم يصور بيئته وتاريخه.

وليس هذا الصوت وحده في الميدان، وإنما هناك آراء أخرى ترفض تلك الأعمال(1)، أي فنون الفرجة، ولا تعدّها من الأدب التمثيلي، أو من التراث الأدبي الزاخر.

وتلك الآراء لا تنقص من قيمة ما أبدعه العقل العربي من فنون شعبية، وغيرها، ولا يشترط أن تكون منسوخة عن المسرح اليوناني القديم، أو المسرح الأوروبي الحديث، وإنّما يجب أن تحمل المقومات الخاصة المستمدة من ثقافة الأمة وحضارتها، ومعتقداتها، مادام الأصل في المسرح، وجود المتلقين، أمّا المكان فلا فرق، أن يقدم العرض في مجلس أو خيمة أو ساحة، أو فضاء، أو غير ذلك(2)، وليس غريباً في هذا، فالمسرح الأوروبي الحديث قد كسّر حواجز المسرح، منطلقاً كما بدأ في الساحات والميادين.

---

(4) انظر، د. سيد علي إسماعيل، أثر التراث في المسرح العربي المعاصر، م. سابق، ص21، وما بعدها.

(5) لقد قام د. سيد علي إسماعيل، بالرد على بعض هؤلاء الدارسين؛ لأن بعض تنظيراتهم لم تكن جديدة، أو أنها لم تلق اهتماماً كما أشار بأنها نجحت في الجانب التنظيري، وأصابها الإخفاق في الجانب التطبيقي، انظر، م. سابق، ص28-37.

(6) جلال العشري، المسرح فن وتاريخ، م. سابق، ص132.

(1) راجع، ص1، وما بعدها من هذا المبحث.

(2) د. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، م. سابق، ص10.

إنّ فنون الفرجة في الوطن العربي، هي إحدى العوامل في نجاح المسرح الحديث، بل وأحد المعابر، والتي عبر المسرح الغربي، على يد الرواد الأوائل، إلى ذوق المتفرج العربي(3).

(3) د. رضا غالب، مجلة المسرح، م. سابق، ص104.

الخاتمة:

إن هذه الدراسة قد اتخذت من الظواهر المسرحية القديمة موضوعاً للبحث والتقصّي في ليبيا، وتدرس تلك الظواهر في إطار الظواهر المسرحية في الوطن العربي، ذلك أنها اتخذت من وحدة الأمة ووحدة تراثها وثقافتها منهاجاً عاماً.

وفي هذه الخاتمة سأسلط الضوء على بعض النتائج، ومن أهمها:-

إنّ جملة ما يقدمه المجتمع في احتفالاته الاجتماعية والدينية، هو نمط يتوافق مع ظروف البيئة، وجد فيها الناس تزجية وقت فراغهم ورباطهم الاجتماعي، وتعدّ كلها ظواهر تمثيلية بدائية، حافظ عليها المجتمع، واستأنس بها في إقامة أفراحه وأتراحه.

لقد كان للعرب فنون للفرجة، تعددت بتعدد المناطق والأقطار، جسدت عاداتهم وتقاليدهم وحكاياتهم، وأنّ الليبيين كغيرهم من الشعوب أسهموا بقسط وافر في تجسيد عاداتهم وثقافتهم وحكاياتهم وباتت جليّة واضحة من خلال الظواهر التمثيلية.

إنّ الظواهر التمثيلية في المناسبات؛ كالأفراح، ومنها الختان، والحرث، والعمل الجماعي، والأعراس، أو الأعمال الدينية، والألعاب الشعبية، أو الفنون الأخرى، فإنها تكسب قيمتها، ويزداد الحرص عليها لأنها ترتبط بأحاسيس وشعور الأفراد على امتداد الأرض العربية، وفي مراحل تاريخية طويلة.

كما توصل الباحث بأن بعض الظواهر الدينية كالاحتفال بالمولد النبوي الشريف، وإنشاد القصائد والمدائح وغيرها، لا توضع في جملة الإرهاصات للمسرح الحديث، وإنّما هي ظواهر فنية تعبيرية تمثل جانباً من الحياة.

أمّا فنون الفرجة الأخرى، والمتمثلة في فن الرواية والحاكي والسامر، أو القره قوز، وخيال الظل، فإنها تعدّ من الظواهر التمثيلية، والتي تحمل سمات المسرح الحديث، وهي نابعة من العقل العربي ووجدانه، وما كان دخيلاً عليها استطاع العقل العربي أن يصيغها صياغة توافق مقومات الأمة الخاصة بها، المستمدة من حضارتها وثقافتها ومعتقداتها.

ثبت المصادر والمراجع

1. إبراهيم عبد الرحمن محمد، مناهج نقد الشعر في الأدب العربي الحديث، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، ط1، 1997 ف.
2. ابن القيم الجوزية، مدارج السالكين، تحقيق، محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، جـ1، 1956 ف.
3. أبوالوفاء الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، دار الثقافة والنشر، القاهرة، 1974 ف.
4. أحمد زروق، عدة المريد الصادق، تحقيق د. الصادق عبد الرحمن الغرياني، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، ليبيا، ط1، 1996 ف.
5. أحمد سليمان الأحمد، المجتمع في المسرح العربي الشعري، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1982 ف.
6. أحمد شوقي قاسم، المسرح الإسلامي، روافده ومناهجه، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.
7. أحمد عبد الحليم دراز، مصر وليبيا فيما بين القرن السابع والقرن الرابع ق.م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000 ف.
8. إسماعيل الصيفي، شخصية الأدب العربي، خطوات في نقد الشعر والمسرح والقصة، دار القلم، الكويت، ط2، 1973 ف.
9. بشير عريبي، الفن والمسرح في ليبيا، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1981 ف.
10. تيسير بن موسى، المجتمع الليبي في العهد العثماني، دراسة تاريخية اجتماعية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1988 ف.
11. جلال العشري، المسرح أبوالفنون، في النقد التطبيقي، دار النهضة العربية، ط1، 1971 ف.
12. جلال العشري، المسرح فن وتاريخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1991 ف.
13. جمعة محمود الزريقي، تراجم ليبية، دار الكتاب الوطنية، ط1، بنغازي-ليبيا، 1998 ف.
14. جواز علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، منشورات دار العلم للملايين، بيروت، مكتبة النهضة ببغداد، جـ5، ط1، د.ت.
15. حسن سليمان، ليبيا بين الماضي والحاضر، سلسلة الألف كتاب، القاهرة، 1962 ف.

16.حورية محمد حمو، حركة النقد المسرحي في سوريا، 1967-1988 ف، دراسة منشورات اتحاد الكتّاب العرب، 1988 ف، نقلا عن البريد الإلكتروني.
17.خليل موسى، المسرحية في الأدب العربي الحديث، تاريخ، تنظير، تحليل، من منشورات اتحاد الكتّاب العرب، 1997 ف، فبراير 2002 ف، عن طريق البريد الإلكتروني.
18.زكي طليمات، فن الممثل العربي، دراسة وتأملات في ماضيه وحاضره، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1971 ف.
19.زكي المحاسني، نظرات في أدبنا المعاصر، المكتبة الثقافية، 52، الناشر دار القلم 1962 ف.
20.سالم بشير المرادي، المسرحية في ليبيا، مصادرها، مضامينها، واتجاهاتها الفنية في القرن العشرين، رسالة دكتوراه، مخطوط، جامعة المنيا، كلية دار العلوم، 2005 ف.
21.سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ومؤسسة المرجاح، الكويت، 2000 ف.
22.سيد علي إسماعيل، تاريخ المسرح في مصر في القرن التاسع عشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998 ف.
23.شوقي حنيف، عصر الدول والإمارات، ليبيا، تونس، صقلية، دار المعارف، مصر، د.ت.
24.الصادق الرزقي، الأغاني التونسية، تحقيق لجنة، الدار التونسية للنشر، 1980 ف.
25.عادل العليمي، الدراما الشعبية، المكتبة الثقافية، 472، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1992 ف.
26.عبد الحميد الصادق المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1986 ف.
27.عبد الحميد الهرامة، القصيدة الأندلسية خلال القرن الثامن الهجري، الظواهر والقضايا والأبنية، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ليبيا، جـ1، 1996 ف.
28.عبد الستار العريفي بشية، المألوف في ليبيا، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الفاتح، كلية اللغات، طرابلس، 1999 ف.
29.عصام الدين أبو العلا، المسرحية العربية، الحقيقة التاريخية والزيف الفني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994 ف.

30. علي الحديدي، الأدب وبناء الإنسان، منشورات الجامعة الليبية، كلية التربية، ليبيا، 1973 ف.
31. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، عالم المعرفة، العدد 248، الكويت، ط2، 1999 ف.
32. علي الراعي، فنون الكوميديا من خيال الظل إلى نجيب الريحاني، كتاب الهلال 248، دار الهلال، سبتمبر د.ت.
33. علي عقلة عرسان، الظواهر المسرحية عند العرب، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، جـ2، 1983 ف.
34. علي مصطفى المصراتي، أعلام من طرابلس، دار مكتبة الفكر، طرابلس، ليبيا، ط2، 1942 ف.
35. علي مصطفى المصراتي، الصلات بين ليبيا وتركيا، التاريخية والاجتماعية، المطبعة الحكومية، طرابلس، ليبيا، 1966 ف.
36. علي مصطفى المصراتي، مؤرخون من ليبيا، منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، ط1، 1977 ف.
37. عمر الدسوقي، المسرحية نشأتها وتاريخها وأصولها، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1954 ف.
38. عمر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، منشورات دار الآفاق الجديدة، المغرب، ط1، 1987 ف.
39. فوزي العتيل، بين الفلولكورية والثقافة الشعبيةن الهيئة المصرية العامة للنشر، القاهرة، 1962 ف.
40. متين آند، الأراجوز، مسرح خيال الظل التركي، ترجمة، د. منى حامد سلام، مطابع المجلس الأعلى للآثار، لا بلد، لا، ت.
41. محمد بازامة، ليبيا في التاريخ، المؤتمر التاريخي، الجامعة الليبية، كلية الآداب، مارس، 1986 ف.
42. محمد زكي العشماوي، المسرح أصوله، اتجاهاته المعاصرة، مع دراسة تحليلية مقارنة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د.ت.
43. محمد عزيزة، الإسلام والمسرح، كتاب الهلال، يناير 1971 ف.
44. محمد غنيمي هلال، الموقف الأدبي، دار العودة، بيروت، 1977 ف.
45. محمد كمال الدين، العرب والمسرح، كتاب الهلال، العدد 293، السنة 1975 ف.

46.محمد مسعود جبران، محمد كامل بن مصطفى وأثره في الحياة الفكرية في ليبيا، طبع مركز دراسات الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، ط2، 1996 ف.
47.محمد مندور، المسرح، دار المعارف بمصر، القاهرة، جـ1، 1963 ف.
48.محمد يوسف نجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث، دار الثقافة بيروت، لبنان، ط3، 1980 ف.
49.محمود حامد شوكت، الفن المسرحي في الأدب العربي الحديث، مطبعة عابدين، القاهرة، ط3، 1970 ف.
50.محمود حامد شوكت، المسرحية في شعر شوقي، مطبعة المقتطف والمقطم، القاهرة، 1974 ف.
51.محمود سليم الحوت، في طريق الميثولوجيا عند العرب، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، ط2، د.ت
52.محمود ناجي، تاريخ طرابلس الغرب، ترجمة، عبدالسلام أدهم، محمد الأسطى، دار الفرجاني، طرابلس، ليبيا، ط2، 1995 ف.
53.مدحت الجيار، البحث عن النص في المسرح العربي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، ط2، 1955 ف.
54.المهدي أبوقرين، تاريخ المسرح في الجماهيرية، المنشأة العامة للتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، ط2، 1981 ف.
55.يعقوب.م.لنداو، دراسات في المسرح والسينما، ترجمة، أحمد المغازي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973 ف.

ثبت الدوريات

1. مجلة آفاق عربية، صور من التمثيل في الحضارة العربية من الكرج حتى المقامات، د. محمد يوسف نجم، العدد الثالث، 1977 ف.
2. مجلة العربي، المسرح عند العرب قديماً، د. علي الراعي، الكويت، العدد 225، أغسطس 1977 ف.
3. مجلة المجلة، لماذا لم يعرف الأدب العربي المسرح.، مجموعات من النقاد والأدباء، العدد 111، مارس 1966 ف.
4. مجلة المسرح، نقد فرضيات التأصيل، قراءة في بداية المسرح العربي، رضا غالب، العددان 159، 160، فبراير، مارس 2002 ف.
5. جريدة طرابلس الغرب، على هامش يوم عاشوراء، بدون توقيع، العدد 788، السنة الثالثة، 15 ديسمبر 1945 ف.

الاتجاه الاجتماعي في تفسير الجريمة

إعداد
د / محمد مصباح بن رجب
كلية الآداب/ جامعة الفاتح

عرفت المجتمعات البشرية منذ القدم أنواعا مختلفة من السلوك والأفعال التي تخرج عن نطاق ما تعارف عليه الأفراد في تلك المجتمعات, بعض تلك السلوكيات تم إدراجه تحت مسمى (الجريمة), وان اختلفت من حيث مفهومها وحدتها ونوعها من فترة زمنية إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر, وذلك في ضوء اختلاف ثقافة المجتمع والخبرات الإنسانية التي مر بها، وبالرغم من ذلك فقد أصبح هناك نوع من الاتفاق على أن الجريمة تعد ظاهرة اجتماعية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة, وذلك تبعا لتطور محاولات الإنسان لفهم هذه الظاهرة، الأمر الذي أفضى إلى تعدد محاولات تفسيرها.

وبذلك تعددت جهود المفكرين والعلماء في السعي لتفسير السلوك الإنساني بصفة عامة والإجرامي منه بصفة خاصة، إلا أن القرن التاسع عشر يعد البداية الحقيقية للدراسة العلمية للجريمة, ويلاحظ في هذه الفترة تنوع التفسيرات التي قدمت لتفسير السلوك الإجرامي, و يرجع ذلك- في الأساس- إلى تنوع التخصصات والعلوم التي انتسب إليها أصحاب كل فكر, والتي تعبر في حد ذاتها عن التطور الذي لحق بالتفسير العلمي لظاهرة الجريمة وفي هذا المقام فان هذه الورقة سوف لن تتناول تطور تناول الاتجاهات المعرفية المتعددة لموضوع تفسير السلوك الإجرامي بل ستقتصر على نماذج من الاتجاه الاجتماعي في فهم وتفسير السلوك الإجرامي.

ترتكز النظريات الاجتماعية المفسرة للجريمة- على الرغم من تعددها - علي افتراض رئيس مؤداه أن السلوك الإجرامي هو نوع من السلوك يضرب بجذوره

في المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يهيئ له فرصة الظهور، و إن شروط الإجرام وظروفه توجد في البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بمرتكبي الجرائم (30:1984:1)، وبالرغم من ارتكاز النظرية الاجتماعية علي هذه القاعدة العامة - قاعدة كمون أسباب الجريمة في المحيط الاجتماعي الثقافي - فإنها هي الأخرى شأنها في ذلك شأن الاتجاه النفسي أو الاقتصادي ، قد تعددت مداخلها من حيث طرح الأسباب التي تراها أساسية في وقوع الجريمة استنادا إلي الواقع الاجتماعي, لذا لزم أن نعرض لبعض من أهم تلك المحاولات فيما يلي:

1 - التفسير الوظيفي للجريمة

تعد الصياغة الوظيفية من أقدم الصياغات التي قدمتها النظرية الاجتماعية في تفسير الجريمة, والنظرية الوظيفية -علي الرغم من تعدد منظريها - فإنها تلتزم في تفسيرها لظاهرة الجريمة, نفس المفاهيم والتصورات التي تفسر من خلالها المجتمع الإنساني بكافة ما يحويه من ظواهر، سواء كانت ظواهر تمثل مشكلات اجتماعية مثل الجريمة أو الانحراف, أم ظواهر أخرى لا تدخل في نطاق المشكلات المرضية, مثل مشكلة النظام الاجتماعي والتغير والاستمرار... الخ من قضايا النظرية الوظيفية.

وقد برز في ساحة النظرية الوظيفية الكثير من المفكرين الاجتماعيين, ففي مرحلتها الكلاسيكية كان هناك أوجست كونت، وإميل دوركايم، وماكس فيبر، وفي مرحلتها الحديثة كان منظرها الأشهر تالكوت بارسونز ،وروبرت ميرتون .

والوظيفيون في المرحلة الكلاسيكية و المرحلة الحديثة، التزموا تقريبا بنفس الأسس والمبادئ التي نهضت عليها النظرية الوظيفية, على الرغم من تعدد المشروعات التي قدموها, حيث اشتغل كونت على سكونية النظام في المجتمع

ومشكلاته وجعل منها جوهر مشروعه, ودوركايم اهتم بالبناء الأخلاقي للمجتمع والعقل الجمعي، وصور تطور المجتمع من التضامن الآلي للتضامن العضوي والمشكلات الناجمة عن ذلك, بينما عمل "بارسونز" في المرحلة الحديثة على تطوير نفس مقولات الوظيفية الكلاسيكية لكي تواجه مستجدات المجتمع في طور الحداثة.

ونظرا لتعدد الصياغات النظرية للاتجاه الوظيفي التي اهتمت بهذه الظاهرة، فإننا سوف نعرض لأهم التفسيرات النظرية للسلوك الإجرامي لكل من" إميل دوركايم ،وروبرت ميرتون ", كنموذجين يعبران عن التصور الوظيفي لظاهرة الجريمة .

واختيارنا لدوركايم يعود إلي أن هذا المفكر قد عالج هذا الموضوع باستفاضة في إحدى دراساته المبكرة،ألا وهي دراسة " الانتحار "، أما ميرتون فيعد أيضا نموذجا معبرا عن الصياغة الحديثة للطرح الوظيفي ،في تفسير السلوك الإجرامي .

(أ) - اميل دوركايم ودراسة الانتحار

ولعل أولى المبادئ التي أرساها أميل دوركايم في كتابه الأشهر (قواعد المنهج الوضعي في علم الاجتماع) تلك القاعدة التي تنص على عدم تفسير أو دراسة الظاهرة الاجتماعية إلا من خلال عوامل موضوعية أخرى, ومن ثم " فإن دراسته عن الانتحار تركزت حول ما يسميه علماء الإجرام الاجتماعي، وعلماء الاجتماع الجنائي بالعوامل الخارجية للجريمة " (74:1994:2), التي ترتبط بالظواهر المختلفة التي تسود المجتمع والعمليات التي تمارسها على الأفراد؛ مما يؤدي بهم إلى ذلك النمط من السلوك الذي يعده المجتمع سلوكا غبر سوي.

فالجريمة في إطار هذه الرؤية تعد ظاهرة اجتماعية شأنها في ذلك شأن كافة الظواهر الأخرى، ومن ثم فإن تفسيرها من وجهة نظر دوركايم يجب ألا يخرج عن دائرة الظروف الاجتماعية التي تحيط بها،"و يرفض بشدة إمكان تفسير الظواهر الاجتماعية في ضوء علم النفس أو غيره من العلوم ،ويصر على ضرورة تفسيرها على المستوى الاجتماعي الخالص, وإن ذلك لن يتيسر إلا بتبيان العلاقات بين الظواهر الاجتماعية " .(64:1982:3)

لقد التزم دوركايم بتلك المبادئ التي سبق أن أرساها في كتابه (قواعد المنهج)الذي صدر عام 1897 في دراسته عن الانتحار, حيث حاول أن يدحض الفكرة السائدة لدى كثير من الكتاب والعلماء من أن الانتحار مشكلة تتعلق بالفرد من حيث هو فرد و بالحالات النفسية التي يمر بها, وأنه يمكن بذلك تفسيرها في ضوء علم النفس، أو في ضوء ما يسميه البعض بالعوامل فوق الاجتماعية، مثل الخصائص السلالية أو الوراثية، أو ردها إلي العوامل والظواهر الكونية كالحرارة والمناخ علي العموم، أو إرجاعها إلي عامل المحاكاة والتقليد ... منطلقا في ذلك من أن الانتحار ظاهرة فريدة متميزة بذاتها شأنها في ذلك شأن غيرها من الظواهر الاجتماعية, ويجب أن تعالج على هذا الأساس. (77:1994:2)

ومن خلال عملية استقراء للتحليل الذي قدمه دوركايم عن ظاهرة الانتحار، يتضح مدى التزامه بمقولات الاتجاه الوظيفي عامة، وعن مدى التزامه بالتحليل السوسيولوجي ،واختلافه عن التحليلات الأخرى التي قدمت في تفسير الظاهرة، سواء ما التزم منها بالطرح السيكولوجي أو الجغرافي أو غيرها من المداخل التفسيرية الأخرى، إذ ينطلق دوركايم- في تفسيره لظاهرة الانتحار- من فرضية أساسية تقوم على أن التكامل الاجتماعي (قوة الروابط التي توجد بين أعضاء

المجتمع) يؤثر في احتمالات حدوث الانتحار .... فالكاثولوكية، تؤدي إلى تكامل اجتماعي أكثر مما تؤدي إليه البروتستنتية التي تتميز بالطابع الفردي، والمتزوجون يرتبطون بروابط توحدهم وتؤلف بينهم، وهي التي تنقص العزاب، كما أن وحدة المجتمع تكون أعظم في أوقات الشدة والحروب ،بعكس الحال في أيام السلام، ويشير دوركايم إلى أن التكامل الاجتماعي يكون أقوى في القرى (المناطق الريفية) إذا ما قورن بالتكامل في المدينة (المناطق الحضرية)، كل ذلك وغيره من الاختلافات التي يمكن إدراكها عن طريق البحث في التكامل الاجتماعي تنعكس في الاختلافات التي تظهر على نسب الانتحار.(4:د ت:29-30)

وعلى ذلك فإن الانتحار مرتبط في الأساس بعامل الارتباط المكاني ،الديني ،الأسري،وجميعها عوامل اجتماعية المنشأ، وبذلك يظهر تأكيد دوركايم على البعد الاجتماعي،على الرغم من إشارته إلى أن الانتحار في حد ذاته هو ظاهرة فردية ترجع إلي الفروق الفردية للأفراد، إلا أنها لا ترجع إلى فروق سيكولوجية وإنما ترجع إلي بعض الخصائص الاجتماعية لكل فرد من الأفراد حسب الظروف التي يعيشها، في الأسرة ،والمهنة، وما إلى ذلك والتي تنعكس على وعيه الفردي وتحدده، وبالتالي يؤثر هذا الوعي في سلوكه وفي قيمه وفي مواقفه، بل وفي واقعه، وبإيجاز يؤثر الوعي في واقع الناس وتصرفاتهم. (5:1995:105)

كما يأخذ المنحى الدوركايمي في تفسير الجريمة بعدا اجتماعيا عند حديثه عن الفعل الإجرامي نفسه؛ " لأن الفعل الإجرامي الذي وقع ليس إجراما في حق شخص كما قد يبدو, ولكنه إجرام في حق الضمير الجمعي المشترك, ومن ثم فإن رد الفعل العقابي هذا يؤكد قوة الجماعة من ناحية؛ ويشكل إعادة تنشئة اجتماعية ضمنية لباقي أفراد الجماعة من ناحية أخرى " (6:1982:86)،و يعني دوركايم

بذلك أنه على الرغم من أن نتيجة الفعل الإجرامي يتأثر بها في الغالب الشخص الذي وقع عليه الجرم، فإن هذا الفعل في حد ذاته يعد انتهاكا للضمير الجمعي، وهو الضمير الذي تشكل في إطار شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها أفراد المجتمع ؛ حيث أشار دوركايم إلى " أنه إذا ما اعتبرنا أن وجود مجموعة من القيم والعواطف الجمعية المشتركة تشكل الضمير الجمعي لهذا المجتمع، وكذا بتضامن العوامل الفرعية كالسلطة التقليدية لكبار السن والتجمعات القرابية عوامل إيجابية في صياغة التكامل، فإن هناك عوامل أخرى سلبية، يقف منها المجتمع موقفا خاصا، وينطبق هذا على رد الجماعة الانتقامي على الفعل الإجرامي، الذي ينتهك سكون واتفاق المجتمع، وهو يكتسب صفته الإجرامية هذه من انتهاكه لهذا الاتفاق، وليس لطبيعة كامنة فيه " . (86:1982:6)

وبناء على ما تقدم فإن تفسير دوركايم للجريمة لا يخرج مطلقا عن رؤيته العامة للمجتمع ومشكلته النظامية التي ترتبط بدورها بالرؤية والتصور الدوركايمي العام لمشكلة النظام في المجتمع، فقضية تكامل الأنساق وتوازنها - كما يوضح (علي ليلة)- هي الشغل الشاغل لإميل دوركايم، إذ يتخذ من تكامل الأنساق متغيرا مستقلا، ترتبط به متغيرات تابعة - الظواهر الانحرافية كالانتحار و الجريمة – كما يميز دوركايم بين مستويات وأشكال للتكامل،وما يرتبط بها من أنماط معينة من السلوك المنحرف .

ويعد المستوى الأول من التكامل ذلك المستوى الذي تتوفر له درجة عليا من التكامل، حيث يشترك الأعضاء في مجموعة من العواطف والقيم المشتركة التي تشكل جوهر الضمير الجمعي، الذي يوفر نوعا من الإحساس والقابلية للتضحية في سبيل الآخرين، أو ما يعرف بالشعور الغيري، ويتوفر هذا المستوي في شكل مجتمع

التضامن الآلي، أما المستوى الثاني فهو أقل تكاملا من الأول, حيث لا تتطابق فيه قيم نسق الشخصية وقيم النسق الاجتماعي، ومن ثم يصبح المناخ الثاني دائما المهيأ لظهور الفردية وقيمها، حيث يعيش النسق حالة من الفوضى، يجد الشخص نفسه فيها غريبا عن كل معايير النسق .

وانطلاقا من تلك المستويات والأنواع المختلفة من التكامل يؤكد دوركايم على ضرورة احتواء كل منها على ظواهر أو عناصر انحرافية ... ويؤكد دوركايم دائما أنها - أي الظاهرة الإجرامية - ترتبط بالبناء الاجتماعي أساسا وليس الأفراد, وأن كونها تظهر من خلالهم فلأنها تتخذهم أدوات للتعبير عن نفسها.(103-102:1982:6)

ويتضح من تأكيد دوركايم على ارتباط الجريمة أو الظاهرة الانحرافية عموما بالبناء الاجتماعي، التزامه بضرورة تفسير الظاهرة الاجتماعية من خلال الواقع الاجتماعي نفسه، أو بمعنى آخر " نفيه أية رابطة بين هذه الظواهر _كل الظواهر الاجتماعية _ وبين أي من الأسباب غير الاجتماعية، فالجريمة أو الانتحار لا يرجعان لأسباب نفسيه أو أسباب أخلاقية فلسفية أو أسباب جغرافية كونية، أو أسباب بيولوجية فردية، وإنما ترتبط أساسا بالبناء الاجتماعي " . (103:1982:6)

إن تلك التوضيحات لتفسير وتحليل دوركايم للظاهرة الإجرامية, تجعلنا ندرك مدى التزامه بالمقولات العامة للاتجاه الوظيفي الكلاسيكي, فضلا عن التزامه بالمبادئ التي أرساها من خلال مشروعه الفكري كله, حيث الإنسان يأتي في سلوكه " محكوما بالحتمية الاجتماعية، تدفعه من الداخل, وتشكل دافعيته وتحكمه في أدائه

لسلوكه في إطار الموقف الاجتماعي, من حيث فرض أهداف السلوك والوسائل التي تيسر له إنجازه ". (314:1981:7)

وهكذا نرى أن دوركايم يعد نموذجا واضحا للتفسير الوظيفي بوجه عام, وهو أمر أشار إليه الكثيرون, فكما يوضح محمد عارف أن دوركايم " أسهم في صوغ الأسس التصورية للنظرية الوظيفية، وفي إرساء منطق ومنهج التحليل الوظيفي على أسس واضحة، وفي تطبيقاته لهذا الأسس التصورية والمنطقية والمنهجية في كثير من دراساته لظواهر المجتمع ".(114:1981:7)

وبذلك يعد دوركايم رائدا للفكر الوظيفي الحديث في علم الاجتماع الذي كان له الفضل في تفسير العديد من الظواهر التي تسود المجتمع, التي من بينها السلوك الإجرامي واعتياد الجريمة، في إطار ما يحيط بالأفراد من عوامل ترتبط بصورة مباشرة بالبناء الاجتماعي ونظمه المختلفة.

(ب) - رو برت ميرتون وفكرة اللامعيارية

يعد "روبرت ميرتون" من أبرز العلماء الاجتماعيين المحدثين الذين قدموا نظرية متكاملة في تفسير السلوك الإجرامي, وأثروا في النظرية الاجتماعية, والبناء الاجتماعي بصورة عامة,وفي النظرية الوظيفية بصورة خاصة (64:1997:8)،حيث قام بصياغة مخطط تصنيفي أو نظرية متوسطة في البناء الاجتماعي ترتكز على ما يعرف باللامعيارية، الذي يعد أحد المفاهيم الأساسية في مشروعه النظري، و محوريا في التفسير الوظيفي للانحراف و الذي يعني عند ميرثون " انعدام القانون وفقدان القدرة على الانضباط، وانعدام الشكل أو النموذج وانعدام الأخلاق,وضعف إحساس الفرد بالتماسك الاجتماعي" (215:1968:7) ،

ليعبر به عن توجه نظري وظيفي ينظر إلى السلوك الانحرافي باعتباره محصلة البناء الاجتماعي .(69:1999:9)

ويرى روبرت ميرتون في إطار اللامعيارية، أن المجتمعات العصرية "الأمريكي مثلا" تركز على الإنجازات المادية بالدرجة الأولي, أو على تحصيل الثروة والمعرفة باعتبارها أهدافا أساسية في المجتمعات العصرية, وذلك من أجل الحصول على مراكز اجتماعية مرموقة و مقبولة للثقافة العصرية, وفي نفس الوقت فإن المجتمعات العصرية (الأمريكية تحديدا) لا تقدم الوسائل والطرق المشروعة والمناسبة للوصول إلى الأهداف الأساسية المنشودة بشكل وبكيفية تسودها المساواة، وتوفر الفرص للجميع.... وكأنها بذلك تقبل النتائج والإنجازات المشروعة،ثم الوصول إليها بطرق غير مشروعة ؛لأن التركيز يكون على الإنجازات والنتائج (الأهداف) النهائية التي يتوصل إليها أفراد المجتمع (64:1982:8)،ويترتب على هذا الوضع حسب تصور ميرتون حدوث تناشز وتباعد بين الأهداف والوسائل المشروعة للوصول إليها، وهذا ما ينتج عنه هدم للبناء الاجتماعي, ذلك الهدم يحصل عندما تتجاوز أهداف وطموحات الناس المقدرة على الوصول إليها بالطرق المشروعة، فيلجأ بعض الأفراد إلي الطرق غير المشروعة للوصول لتلك الأهداف التي يمجدها المجتمع،وبذلك ينتمون لجماعات الهدم لأنهم يرفضون المعايير الاجتماعية المحددة للطرق والوسائل المشروعة للوصول للأهداف،ويشكلون ما يسميه ميرتون بجماعة الهدم اللامعيارية (65:1982:8)

وفي إطار هذه الرؤية يقرر ميرتون أن سلوك الفرد أو استجابته التي يقوم بها لكي يتلاءم مع الموقف الاجتماعي العام الذي لا تتسق فيه الأهداف الثقافية والوسائل المقبولة اجتماعيا، يتحدد في صورتين أساسيتين(7:1981:283-285):-

أ- أن هناك استجابات سوية، حيث يتاح للأفراد اختيار الوسائل المقبولة اجتماعيا لتحقيق الأهداف المحددة ثقافيا, وهذه استجابات تساير وتتوافق فيها الأهداف والوسائل مع بعضها.

ب- وهناك استجابات منحرفة، لا يتاح فيها للفرد أن يحقق الأهداف الثقافية بالوسائل المقبولة والمقررة اجتماعيا، وتتشعب الاستجابات المنحرفة إلى أربع فئات:-

1-الاستجابات المبتكرة: حيث يمثل سلوك الفرد قبولا للأهداف الثقافية، ورفضا للوسائل التي تقرها النظم الاجتماعية لتحقيق تلك الأهداف, وهذه الاستجابة المبتكرة تعد من أهم صور التلاؤم المنحرف عند ميرتون، وذلك لأنها تعكس صورة المجتمع العام في سلوك الفرد .

فالمجتمع الأمريكي مثلا مجتمع نفعي، يلصق بالنجاح قيمة كبري، دون أن يتساءل عن مشروعية الوسائل الاجتماعية المحققة لهذا النجاح،وثقافة المجتمع تحض كل مواطن على أن يحقق النجاح، ولكنها لا توزع فرص النجاح توزيعا عادلا بين أفراد المجتمع، والنتيجة المترتبة على هذا المناخ الاجتماعي الأخلاقي أن يبتكر المواطن من والوسائل غير المشروعة ما يمكنه من تحقيق النجاح،وهذه الاستجابة المبتكرة, شائعة بين أفراد الطبقة العاملة في المجتمع الأمريكي .

2-الاستجابة المتزمتة: يمثل سلوك الأفراد فيها قبولا متزمتاٍ والتزاما جامدا بالنظم الاجتماعية, ومراعاتها والخضوع لها, والتخلي عن الأهداف الثقافية الداعية إلى تحقيق النجاح المالي، والوصول السريع إلى أعلى المستويات الاجتماعية، والخضوع المتزمت لقواعد النظم الاجتماعية ولمعاييرها... وتتمثل هذه الاستجابات في الموظف البيروقراطي الذي يخضع لقيود الروتين خضوعا متزمتا, ويفرط في

دقة مراعاة الإجراءات بصورة مبالغ فيها، وهذه الاستجابة المتزمتة – كما يرى ميرثون - شائعة بين أفراد الطبقة الوسطى و الدنيا, ويرجع ذلك إلى صلابة أنماط التنشئة الاجتماعية وصرامتها في هاتين الطبقتين.

3- الاستجابة الانسحابية : يمثل سلوك الفرد فيها رفضا لكل من القيم الثقافية والوسائل التي تقرها النظم الاجتماعية، وهذه أقل أنواع الاستجابات شيوعا في المجتمع، والشخص الانسحابي يعيش في المجتمع، ولكنه ليس واحدا منه أو عضوا فيه، بمعنى أنه لا يشارك أعضاء المجتمع في التقائه على قيم مشتركة معهم، ويقع في هذه الفئة المصابون بالمرض العقلي، والمنبوذون، والمشردون، والمتسولون، والأفاقون ،ومدمنو الخمر، ومتعاطو المخدرات وغيرهم .

4-الاستجابة المتمردة: يمثل سلوك الفرد رفضا لكل من الأهداف والوسائل معا, واستبدالهما بأهداف ووسائل مبتكرة, والواقع أن هذه الاستجابة المتمردة تتضمن إنكارا ورفضا لما يريده الفرد ويتوق إليه سرا, ويرى ميرتون أن هدف التمرد هو خلق بناء اجتماعي تتعدل في إطاره المعايير الثقافية للنجاح وتوجد فيه الإمكانيات التي تسمح بالتقاء وثيق بين ما يتمتع به الفرد من مواهب ذاتية، وبين ما يبذله من جهد، وما يلقاه من جزاء.

وعلى ذلك فإن السلوك المنحرف عند ميرتون ما هو إلا نتاج لحالة اللامعيارية الاجتماعية التي يتسم بها المجتمع الأمريكي كنموذج للمجتمعات التي تعاني حالة الأنومي, فالسلوك الإجرامي, ما هو إلا سلوك منحرف ذو دوافع اجتماعية ثقافية في المقام الأول، والمجتمع الذي يدفع الأفراد إلى التفكير في أشياء وأهداف تخرج عن نطاق الإمكانيات التي تتاح لهم من قبل هذا المجتمع, هو السر في انحراف البعض عن السلوك المشروع، فنفعية المجتمع الأمريكي مثلا - الذي

صاغ ميرتون تصوره وفقا لظروفه - يمجد المادة دون أن يتيح الفرص المتساوية أمام الجميع للحصول على المادة بنفس الطرق المشروعة, وهو الأمر الذي يدفع بالبعض لأن يسلك سبل غير مشروعة للحصول عليها، بغض النظر عما إذا كان هذا المسلك يخرج عن المشروع.

ونخلص مما سبق إلى أن ميرثون قدم رؤية متميزة لدراسة ظاهرة السلوك الإجرامي من خلال تصورات محددة مبنية على فكرة اللامعيارية التي تعد واحدة من أكثر الأفكار أثرا في الرؤية الاجتماعية للانحراف, وذلك عبر الخمس والعشرين سنة الماضية، والتي ترجع الجريمة إلى قصور البناء الاجتماعي عن أن يقدم للأفراد ما يمكنهم من بلوغ الأهداف الاجتماعية, حيث يسود تعارض بين ما يقره المجتمع من وسائل وبين الأهداف التي تحددها الثقافة, والنتيجة إصابة المجتمع بحالة من اللامعيارية أو حالة من انعدام المعايير, بحيث إن حالة الأنومي (اللامعيارية) هي حالة تختفي فيها الحدود بين ما هو ممكن، وما هو مستحيل, بين ما هو شرعي وما هو غير مشروع, ما هو عدل، وما هو غير ذلك, وبالتالي تنطلق الطموحات بدون ضوابط.(81:1994:2)

لقد كانت دراسة ميرتون للبناء الاجتماعي و اللامعيارية عبارة عن محاولة لاستخدام نموذج التحليل الوظيفي في فحص ظاهرة الانحراف الاجتماعي, وهو ما يعني رفضا للاتجاه الذي ينظر للجريمة باعتبارها سلوكا نمطيا لأشخاص يتميزون بخصائص داخلية وفطرية إلى حد كبير (التفسير البيولوجي والسيكولوجي), وفي هذا الصدد أشار ميرتون إلى أن التحليل الوظيفي ينظر للبناء الاجتماعي باعتباره فعالا, وأنه يخلق الدافعية الخالصة التي لا يمكن التنبؤ بها بواسطة الاعتماد على المعرفة المتصلة بالبواعث الفطرية للإنسان, وهو في ذلك حاول أن يحدد كيف أن

البناء الاجتماعي والثقافي يخلق الضغوط نحو السلوك الانحرافي عند أشخاص يحتلون مواقع معينة في المجتمع. (257:1999:9)

2 - نظرية الاختلاط التفاضلي " أدوين ساذرلاند "

يعد الباحث الأمريكي " ساذرلاند Sutherland " من كبار العلماء الاجتماعيين الذين أثروا تأثيرا كبيرا في دراسة الجريمة والسلوك الإجرامي, ومهد بذلك لنشأة ما يسمى بعلم الاجتماع الجنائي (2:1974:37)، كما يرجع إليه الفضل في إحداث تزاوج بين علم الجريمة وعلم الاجتماع, إذ " صاغ نظرية تأخذ في الاعتبار الكثير من العوامل التي يقدرها علماء الاجتماع ويهملها الآخرون " (97:1977:11)،و يعد كتابه (مبادئ علم الإجرام) من الكتب الأساسية في تفسير السلوك الإجرامي حيث طرح فيه أول فكرة عن نظريته (المخالطة الفارقة)في الطبعة الثانية منه عام 1934, والتي تقوم على أنه يمكن تدريب أي شخص على تبني واتباع أي نمط من السلوك مادام قادرا على أدائه، كما أن الفشل في اتباع نمط معين من السلوك يرجع إلى عدم التوافق والتناغم أو التوازن في المؤثرات التي توجه الفرد، هذا فضلا عن أنه اعتبر صراع الثقافات هو العنصر الأساسي في تفسير الجريمة، ومن ثم "فإن غالبية السلوك الإجرامي يتم تعلمه من خلال تفاعل الفرد مع آخرين، لهم أنماط سلوكية إجرامية تتسم بالقبول وفي إطار بيئة اجتماعية ومادية محددة " .(215:1978:12)

لقد بنى ساذرلاند نظريته هذه معتمدا على بعض الحقائق التي بينتها كثير من الدراسات, وأهم هذه الحقائق- من وجهة نظره - ما وجد من أن السلوك الإجرامي ينتشر في مناطق دون غيرها, وما وجد من أن الجانحين والمجرمين يكون لهم أصدقاء وزملاء جانحون ومجرمون أيضا, وبناء على ذلك افترض ساذرلاند " أن

الأشخاص يكتسبون الأنماط السلوكية الإجرامية مثلما يكتسبون الأنماط السلوكية المتناسبة مع القانون, أي أن السلوك الإجرامي يتعلم من خلال عملية التعامل مع أشخاص آخرين, فمن خلال هذه العملية يتعلم الفرد من الأشخاص الذين يتفاعل معهم الاتجاه نحو السلوك الإجرامي " (209:1979:13)، وبذلك -حسب رأي ساذرلاند - فإن السلوك الإجرامي هو سلوك متعلم يتعلمه الفرد من المحيط الاجتماعي, وكلما زادت درجة التقارب بين الفرد ومحيطه المخالط, زادت إمكانية التعلم والإسقاط التعليمي, والسلوك الإجرامي, كأي سلوك آخر يتعلمه الفرد بالتدريب عليه, ولا يتحصل عليه الفرد عن طريق الوراثة أو المحاكاة... فالذي يتدرب يتعلم, والذي لا يتدرب لا يتعلم وهكذا, فالفرد يحاط بقوى معادية للجريمة, أو محبذة لها ونتيجة للمخالطة يحصل التدريب والتعلم, كما يتعلم أيضا الرأي والاتجاهات السائدة فيها, فإذا تغلب الرأي المعادي للجريمة لدى الجماعة المختلط بها؛ فإن الفرد سوف يتعلمه, ويعادي الجريمة, أما إذا تغلب الرأي المحبذ للجريمة لدى الجماعة المختلط بها, فإن الفرد المخالط سوف يتأثر هو الآخر بهذا الرأي والاتجاه، ويتقمص أفكارها، ويحبذ الإجرام، ومن ثم يسلك سلوكها الإجرامي.(73:1982:8)

لقد كانت الفقرة السابقة هي الأساس الذي اعتمد عليه ساذرلاند في تطوير نظريته التي عرفت فيما بعد "بالمخالطة الفارقة " التي تقوم علي افتراض مؤداه أن الفرد الذي يعيش في محيط اجتماعي ضيق, يتأثر بذلك المحيط؛ تبعا لأنماط الثقافة والسلوك السائد في ذلك المحيط الذي يخالطه, وبخاصة إذا كانت المخالطة حميمة ومتكررة، و لم تكن هناك نماذج أو أنماط سلوكية أخرى مخالفة أو منافسة للأنماط السائدة في المحيط الضيق الذي يتفاعل معه الفرد، فالشخص- بناء علي هذا التصور- تتجاذبه قوتان في صدد ممارسة السلوك الإجرامي, وفي نطاق الموقف التعليمي

نفسه, فهو إما أن يكون مع أو ضد السلوك الإجرامي, ويتوقف ذلك على قوة تأثير الظروف المحيطة به, هل هي لصالح السلوك الإجرامي أو ضده, فالسلوك الإجرامي " نمط من أنماط السلوك يتم تعلمه من خلال المخالطة مع هؤلاء الذين يعدون هذا السلوك مقبولا وملائما، وبالانعزال عن هؤلاء الذين يعدونه غير ملائم وغير مستحب, فالشخص في موقف معين يشارك في السلوك الإجرامي، ويمارسه إذا ما رجحت كفة التقبل عن كفة الرفض لهذا السلوك ".(100:1999:14)

ونخلص مما تقدم إلى أن نظرية سذرلاند (المخالطة الفارقة) في تفسير السلوك الإجرامي تقوم على المرتكزات النظرية الأساسية التالية(120:1999:9-122):-

1. يكتسب السلوك الإجرامي عن طريق التعلم؛ فهو ليس فطريا, معنى ذلك أن الشخص الذي لم يتدرب على الجريمة لا يمكن أن يرتكب فعلا إجراميا.يكتسب السلوك الإجرامي عن طريق التعلم المتصل بأشخاص آخرين، تربطهم بالشخص عملية اتصال مباشر، تتميز بأنها لفظية في معظم جوانبها، وفي نفس الوقت الذي تنطوي فيه على الاتصال عن طريق الإشارة.
2. يحدث الجزء الأكبر من عملية تعلم السلوك الإجرامي داخل جماعات يرتبط أعضاؤها بعلاقات شخصية قائمة على المودة, ومعنى ذلك أن هيئات الاتصال غير الشخصية كالصحافة والسينما لا تلعب دورا مهما في خلق السلوك الإجرامي.
3. تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي شيئين محوريين هما:

أ – الوسائل الفنية لارتكاب الجريمة.

ب _ توجيه محدد للدوافع والحوافز والمبررات والاتجاهات.

4. يكتسب التوجيه المحدد للدوافع والحوافز من تعريفات القواعد القانونية باعتبارها ملائمة أو غير ملائمة.
5. يصبح الشخص مجرما، بسبب توصله إلى مجموعة تحديات أو تعريفات تجعل مخالفة القانون مسألة ملائمة, وهي تفوق التحديدات و التعريفات الأخرى التي تجعل مخالفة القانون مسألة غير ملائمة, وهذا هو مبدأ الارتباط المتمايز .
6. يمكن للارتباطات المتمايزة أن تتفاوت من حيث: التكرار والأولوية والكثافة, وهذا يعني أن الارتباطات بالسلوك الإجرامي وبالسلوك غير الإجرامي تتفاوت في هذه النواحي.
7. تتضمن عملية تعليم السلوك الإجرامي عن طريق الارتباط بنماذج إجرامية وغير إجرامية، جميع الميكانيزمات التي توجد في أي نوع آخر من التعلم, وإن تعلم السلوك الإجرامي ليس قاصرا على عملية واحدة, هي التقليد كما ترى بعض وجهات النظر الأخرى.
8. إذا كان السلوك الإجرامي يمثل تعبيرا عن حاجات وقيم عامة, فإنه لا يمكن تفسيره من خلالها؛ لأن السلوك غير الإجرامي هو تعبير عن نفس هذه الحاجات والقيم, ولذلك فإن المحاولات التي بذلت من جانب معظم الباحثين لتفسير السلوك الإجرامي عن طريق اللجوء إلى الدوافع والقيم العامة والمبادئ الشائعة كمبدأ السعادة والحصول على مكانة اجتماعية ودوافع الحصول على المال, والإحباط, يجب

النظر إليها باعتبارها خاطئة، ولا معنى لها مادامت أنها تفسر السلوك القانوني بنفس الأسلوب الذي تفسر به السلوك الإجرامي.

ولعل النقطة الأخيرة على درجة عالية من الأهمية, لأنها توضح موقف ساذرلاند من التفسيرات الأخرى التي قدمت في تفسير السلوك الإجرامي, فوجهة نظره تلك توضح "رفضه للتفسيرات الاقتصادية والنفسية, بل كثير من الدوافع التي نسب إليها البعض دورا مهما في انحراف البعض، كالمال مثلا, إذ وضح سذرلاند أنه لا يمكن تفسير السلوك الإجرامي بإرجاعه إلي استهداف إشباع الحاجات الإنسانية المختلفة كالمطعم والمسكن والملبس,, الخ ؛ لأن هذه الحاجات توجد بين المجرمين، كما توجد بين غيرهم وهي ترتبط بأصل السلوك ولا تحدد صفته، فالكل يحتاج إلى المال، ولكن الشرفاء يعملون للحصول عليه، والمجرمون يسرقون، أو يقتلون، أو يختلسون للحصول عليه، وبالتالي لا يمكن أن نبرر الجريمة بما يبرر به السلوك الشريف والسعي المنتج للمجتمع (العمل) (88:1994:2)".

وبالرغم مما قدمه سذرلاند من بناء نظري لتفسير السلوك الإجرامي، فإنه قد تعرض لانتقادات كثيرة وشديدة, "فسمير نعيم" يشير إلى أنه " إذا تأملنا التفسير الذي تقدمه هذه النظرية لوجدناه غاية في السذاجة، بل إنه مجرد تحصيل حاصل, فالجريمة تنتشر في منطقة معينة أو بين جماعة معينة لأن الأنماط السلوكية الإجرامية فيها منتشرة, كما أن هذا التفسير ليس سوى تفسير عنصري طبقي، فهو يحاول أن يقنعنا بأن السلوك الإجرامي ينتشر بين الزنوج وبين الفقراء لأن ثقافتهم إجرامية, هكذا وببساطة, ومن هنا يتضح لنا محاولات علماء الاجتماع الغربيين تزييف الحقائق وتشويهها وعدم الربط المتكامل بين هذه الحقائق، لأن من شأن ذلك أن يوقعهم في مشكلة التعرض لأسباب سياسية، ويكشف عن مساوئ النظام في بلدانهم ". (213:1979:13)

كما أشار "بدر الدين علي إلى" أن أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية عجزها عن تفسير تفاوت الاستجابة بين شخص وآخر من المخالطين للعناصر الإجرامية، فينحرف بعضهم، بينما لا ينحرف الكثير منهم, كما عجزت عن تفسير جرائم الصدفة والجرائم العاطفية، وأغفلت اختلاف تأثير البيئة باختلاف التكوين الفردي للأشخاص الذين يعيشون فيها. (15: 1407هـ:33-34)

وثمة انتقاد آخر وجه إلى نظرية سذرلاند "المخاطة الفارقة " يرى أن فكرة التعلم التي اتخذتها النظرية أساسا لتفسير السلوك الإجرامي، هي فكرة يشهد التاريخ بعدم صحتها، فإذا كان صحيحا أن الإنسان يتعلم السلوك الإجرامي من

مخالطته رفقاء السوء، فمن ذا الذي علم المجرم الأول أسلوب وفن الجريمة (211:2001:16) ،كما يشير "سليمان عبد المنعم سليمان إلى " أن نظرية سذرلاند تعاني نوعا من القصور المنهجي في جانبين : الأول يتمثل في الجنوح إلى التعميم،و الافتراض المبدئي لتساوي الأفراد جميعا من الناحية العضوية والنفسية،وأنهم جميعا أسوياء من الوجهة العضوية والنفسية،بالرغم من أن الدراسات التي قام بها العالمان" شيلدون وجلوك "تثبت أن هناك اختلافات لا يجوز إغفالها بين الخصائص العضوية والنفسية للمجرمين وغير المجرمين ،أما الجانب الثاني فيتمثل في التأكيد على أن الفرد يتقن السلوك الإجرامي في الوسط الذي يعيش فيه أو يتواجد فيه ؛مما يسبب إقدامه - هو أيضا - على ارتكاب الجريمة، ومؤدى هذا التأكيد التسليم بحتمية السلوك الإجرامي، فالجريمة في منطق سذرلاند تقع بحكم المخالطة ،دون أن يكون لإرادة الفرد أي دخل في ذلك،ويعد البعض في القول بحتمية الجريمة نتيجة المخالطة نقطة ضعف في بناء النظرية، إذ لاشك أن حتمية السلوك الإنساني بوجه عام لا تجد قبولا لدى أغلب الفقهاء في العصر الحديث .(289-287:1995:17)

وبالرغم من هذه الانتقادات التي أثيرت نحو ما ذهب إليه سادرلاند من أن السلوك الإجرامي يتم تعلمه من خلال عمليات التفاعل المباشر مع أفراد آخرين لهم سابق معرفة بذلك النمط من السلوك, فإن هذه النظرية قد أثرت الاتجاهات النظرية التي حاولت تفسير ظاهرة السلوك الإجرامي واعتياد الجريمة, وحاولت أن تبتعد عن الاتجاهات الحتمية (عضوي, نفسي, اجتماعي) في تفسير هذه الظاهرة, منطلقة من أن السلوك الإجرامي شأنه شأن بقية الأنماط السلوكية التي يتعلمها الفرد, والتي لا يستطيع أن يأتيها دون تلك العملية التعليمية التي يمر بها خلال مراحل نموه المختلفة.

3 - نظرية الوصم " لهوا رد بيكر " Howard Becker

شهد علم الجريمة مع بداية حقبة الستينيات من القرن المنصرم, ولادة نظرية جديدة, في تفسير السلوك الإجرامي, تعددت المسميات التي أطلقت عليها, فالبعض أطلق عليها مسمي "نظرية التسمية "، والبعض الآخر أطلق عليها " نظرية الوصم ", وعلي الرغم من أن هذه النظرية في حقيقتها تعد أحد فروع النظريات القديمة, إلا أن حداثتها برزت من المنظور الجديد الذي تناولت به دراسة الجريمة والمجرمين, جعلها من النظريات التي لاقت قبولا كبيرا في هذا العصر. (18: 1963: 12)

ويقصد بالوصم إطلاق صفة أو تهمة سلبية كصفة جانح أو منحرف على شخص انطلاقا من المفاهيم والمعايير القيمية التي تضعها الجماعة بقصد الدفاع عن وجودها وحماية مصالحها, وبناء على ذلك فإن هذه النظرية لا تنطلق في بحثها عن علة الجريمة والجناح من منطلق واقعي، يقوم على نوعية الفعل الذي يقوم به الشخص،بل على النتيجة التي تترتب عليه، أو بالأحرى على ما يطلقه الآخرون من صفة علي الفاعل حيث يدمغ بصفة الإجرام . (19: 1998: 147)

ويرجع بعض علماء الجريمة الفضل إلى " فرانك تانينبايم " Frank Tannenbaum في تأسيس نظرية الوصم, إذ في كتابه " الجريمة والمجتمع " الذي نشره في عام 1938, يرى أن السلوك المنحرف لا يعود في حد كبير إلي عدم توافق الشخص المنحرف مع المجتمع, ولكن واقع الأمر أن الشخص المنحرف متوافق مع جماعة معينة بصورة أو بأخرى، وبالتالي فإن السلوك الإجرامي يعد في حقيقته نتيجة للصراع بين الجماعة والمجتمع، لوجد تعريفين متعارضين، يحدد كلاهما ما السلوك التوافقي الملائم من وجهة نظره (208:1996:20).

بينما يرى " هوا رد بيكر " Howard Becker أن علماء الإجرام في نظرياتهم التي سعوا فيها إلى تفسير السلوك الإجرامي, ركزوا علي أسباب الجريمة، وما إن كانت نتاجا لعوامل اجتماعية وظروف خارجة عن ذات الفرد المجرم, أو كانت تلك الأسباب ترجع إلى تكوينه الجسمي أو النفسي أو أن الجريمة كانت نتيجة للعوامل المشتركة بين المجتمع والفرد، بينما نظرية الوصم تتجه إلي رؤية أخرى تنطلق من سؤال لماذا يصنف المجتمع أفعالا معينة ويعدها جريمة؟, أو لماذا يكون الفرد مجرما؟، أو لماذا يجرم المجتمع الفرد ؟.

أما عن رؤية هذا النظرية لمفهوم الجريمة نفسها، فيعرض لها" بيكر " Becker أحد رواد تلك النظرية، حيث يذهب إلى أن التعريفات السابقة للجريمة لم تتناولها بصورة عادلة تعرض لواقع الانحراف، فالانحراف يعد كذلك من وجهة نظر المشاهد . وحيث إن أفراد الجماعات المختلفة لهم تصورات مختلفة عما هو صواب وما هو خطأ في مواقف معينة, فيؤدي ذلك إلى أن ما قد ينظر إليه شخص على أنه سلوك منحرف, ينظر إليه آخر علي أنه سلوك سوي, بل إن الشخص الواحد في ظل مواقف متباينة قد تتباين وجهات نظره إزاء ما هو صواب وما هو خطأ.(18: 1963: 20)

ومن ثم فإن تسمية سلوك ما على أنه منحرف يعتمد على رد فعل أفراد المجتمع إزاء هذا السلوك, فالمجتمعات هي التي تحدد الانحراف, وذلك من خلال

تحديد بعض القواعد التي يعد انتهاكها انحرافا من وجهة نظر أفراد المجتمع, وبهذا فإن الانحراف لا يكمن في ذاتية الفعل الذي يرتكبه الفرد, وإنما يرتبط برؤية المجتمع نحو هذا السلوك, وبالتالي فإن الشخص يعد منحرفا عندما ينظر إليه المجتمع على أنه كذلك .

والحقيقة أن اتجاه الوصم لم يقتصر على أعمال" بيكر وفرانك تانينبايم"فقط، بل هناك أعمال كثيرة ظهر فيها تأثير هذا الاتجاه بقوة, إذ نلتمس وجود هذا التوجه الفكري عند "جورج هربرت ميد George Mead" ،الذي حدد معالم نظرية الوصمة الجنائية، وذلك من خلال التركيز على حجم العقوبات المفروضة على مخالفي القانون ونوعها، فذهب إلى أن العقوبات الصارمة المرتبطة بالمتابعة والمقاضاة مسألة تتعارض مع إعادة تكييف المنحرف ، يضاف إلى ذلك الإجراءات العدوانية التي تتخذ نحو مخالفي القانون، تؤدي إلى تدمير عملية الاتصال بينهم و بين المجتمع, و يخلق روح العداوة عند المنحرف نحو المجتمع .

كما أن نظام العقوبات الصارمة المطبق آنذاك –كما يرى "ميد"- هو نظام فاشل, ويرجع "ميد" فشل هذا النظام إلى عجزه عن ردع الانحراف, ليس ذلك فقط بل فشله يمتد إلى أن الصرامة في العقاب تؤدي إلى كونها تعمل على الاحتفاظ الدائم بطبقة إجرامية, كما أن عدم الاتساق في تطبيق العقوبات، يعد من أهم العوامل التي تسبب في دفع البعض ليسلك مسالك الجريمة وامتهانها، ذلك أن إحساسهم بالظلم يعمل على تدعيم مسلكهم نحو الانحراف,ظنا منهم بأن ذلك هو الرد الطبيعي للظلم الذي يتعرضون له من قبل المجتمع .(21: 1968: 23 -26)

وفي إطار ما تقدم فإن نظرية الوصم تعتمد في دراستها للانحراف والسلوك الإجرامي على مدخلين أساسيين:-

أولهما يهتم بمشكلة تفسير كيف ولماذا يتم وسم أفراد معينين بالإجرام؟، وثانيهما يتناول تأثير الوصم على السلوك المنحرف المترتب علي ذلك، حيث يرى " بيكر "فيما يتعلق بالمدخل الأول أن الجماعات الاجتماعية تخلق الانحراف من خلال وضع مجموعة من القواعد يعد انتهاكها انحرافا, ومن خلال تطبيق هذه القواعد على أفراد معينين، وتَسمهم باللامنتميين، ومن وجهة النظر هذه فإن الشخص الذي يرتكب السلوك الانحرافي، يجرم في ضوء تطبيق الآخرين لقواعد وعقوبات على الجاني أو المتهم، وبالتالي فإن المنحرف هو الشخص الذي أمكن وسمه بسلوك معين اتفق الآخرون على أنه منحرف.

أما المدخل الثاني, فإن " بيكر" يرى أن وصم المجتمع لسلوك ما بأنه منحرف من شأنه أن يؤثر في اتجاه الشخص ذاته نحو ارتكاب السلوك

الإجرامي, فالسلوك الإجرامي, لا يعبر عن حقيقة الفرد، بقدر ما يعبر عن نظرة المجتمع، ودوره في دفع الفرد نحو ارتكاب هذا السلوك. (18: 1963: 13)

وإذا كانت الوصمة تجعل الآخرين يتخذون مواقف عدائية تجاه الشخص الموصوم, فإن هذا الموقف في حد ذاته يدفع بالشخص الموصوم إلي رد فعل يتناسب مع مسلك الآخرين, فهناك ثلاث استجابات ممكنة تتلخص في (22 :1992 : 175):-

أ - أن يتجه الموصوم في بعض الحالات إلى إجراء محاولة مباشرة لتصحيح ما أعده أساسا موضوعيا لفشله, كأن يلجأ إلى العمليات الجراحية المختلفة وضروب العلاج والإصلاح المتعددة.

ب - أو ربما يحاول الشخص الموصوم تصحيح حالته هذه على نحو غير مباشر، عن طريق تكريس جهود مركزة في المجالات التي فشل فيها، كما هو الحال بالنسبة للشخص الكسيح الذي يتعلم السباحة أو القيادة.

ج - وقد يصطدم الشخص الممقوت بما يسمى الواقع, فيحاول استخدام تفسير غير عادي لطابع هويته الاجتماعية.

وبناء على ما تقدم فإن نظرية الوصم قد رفضت آراء النظريات الاجتماعية و البيولوجية و النفسية ونظريات تعدد العوامل في تفسير السلوك الإجرامي, انطلاقا من أن المجتمع هو الذي يطلق صفة المجرم على الفرد؛ لأنه هو الذي حدد السلوك الإجرامي و وصم به بعض أفراده.(18: 1963: 12) إذ أن مفهوم الوصم مفهوم أساسي في هذه النظرية, وقراءة الإسهامات المختلفة للعلماء الذين أسهموا في هذه النظرية يكشف عن أن ثمة ثلاثة أنماط من الوصم, "ثلاثة نماذج مختلفة للوصمة ": أولها يرتبط بالخصائص البدنية الممقوتة أو مختلف العيوب الفيزيقية، وثانيها بالعيوب الشخصية الفردية كضعف الإرادة، وعدم النضج الانفعالي، وصرامة المعتقدات، والدناءة, والاضطراب العقلي، والإدمان والتعاطي، والمثلية الجنسية، والبطالة، ومحاولات الانتحار، والسلوك السياسي الراديكالي, وأخيرا الوصمة القبلية للعنصر والأمة والدين، وتتميز هذه النماذج الثلاثة بأن الأفراد الذين تنطبق عليهم يشتركون في خصائص سوسيولوجية واحدة, فهناك فرد يشارك في عملية اتصال اجتماعي، ويتميز بصفة تفرض ذاتها على الانتباه، وتجعل الذين يقابلهم يتحولون عنه, مادام لديه وصمه أو يظهر عليه اختلاف غير مرغوب فيه. (22: 1992: 174)

وخلاصة القول، وبناء على ما تقدم من عرض لبعض الاتجاهات النظرية الاجتماعية التي حاول أصحابها صياغة تعميمات لتفسير الظاهرة الإجرامية، باعتمادهم على بعض المتغيرات دون غيرها، أو أنهم اعتمدوا على نوع من

الحتمية السببية ،ولم يهتموا بتفاعل العوامل وخصوصية المجتمعات، فإننا نميل إلى الرأي القائل بأنها اتجاهات يشوبها نوع من القصور،ومرد ذلك أن الجريمة والسلوك الإجرامي ظاهرة تتصف بتداخل وتشابك العوامل التي تؤدي إليها؛ مما يجعل التحيز إلى اتجاه نظري دون غيره قد لا يحقق الهدف من تلك الصياغات النظرية في فهم وتفسير هذه الظاهرة ؛إذ إن الجريمة -كما تشير الشواهد- تبرز كظاهرة سلبية في المجتمع عندما تتضافر مجموعة من العوامل، بعض منها نابعة من الفرد ذاته،وبعضها الآخر يرتبط بالمجتمع وظروفه ونظمه المختلفة.

يضاف إلى ذلك أنه لا يمكن النظر إلى الفرد بمعزل عن بيئته الاجتماعية ودائرة تفاعله, أو النظر إلى البيئة دون مراعاة الفرد؛ لما لكل منهما من تأثير مباشر في الآخر, ومن ثم يتطلب من الباحثين المهتمين بدراسة السلوك الإجرامي واعتياد الجريمة أن يرتكنوا إلى ما يعرف بالاتجاه التكاملي الذي يضع في اعتباره الخصائص الذاتية لمرتكبي الجريمة، والمقومات العامة للمجتمع الذي يعيشون فيه.

الهوامش

1-أحمد الربايعة : أثر الثقافة والمجتمع في دفع الفرد إلي ارتكاب الجرائم، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1984

2-عبد الله عبد الغني غانم : علم الاجتماع الجنائي الإسلامي . دراسة مقارنة, الكتاب الأول " الجريمة والمجرم من المنظور الإسلامي . نحو نظرية إسلامية عامة للجريمة, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, 1994

3-أحمد أبو زيد : المفهومات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1982

4-محمد عاطف غيث : علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ت)

5-عبد الباسط عبد المعطي : اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995

6-علي ليلة : البنائية الوظيفية في علم الاجتماع و الأنثربولوجيا . المفاهيم والقضايا، دار المعارف، القاهرة، 1982

7-محمد عارف : المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الأول " الوظيفية ملامحها العامة وأبعادها التاريخية وصورها المعاصرة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981

8-حسن طالب : علم الإجرام . الجريمة _ العقوبة والمؤسسات الإصلاحية، منشورات دار الفنون للطباعة والنشر، بيروت، 1997
9-سامية محمد جابر : الجريمة والقانون والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999
10-Thomas .T.W; Theory and Fact in Criminology, Social Since Research Council, New York,, 1974
11-C.R.Jeffery Crime Prevention through Environmental Design, Behavior, American Sociology Review, No 312 nd Ed, Beverly Hills, Sage, 1977
12-Edwin H. Sutherland &Donald R. Cressey; Criminology, J.B. Lippincott Company, New York, 1978
13- سمير نعيم أحمد :الدراسة العلمية للسلوك الإجرامي، مكتبة عين شمس، 1979
14-السيد علي شتا : علم الاجتماع الجنائي، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1999
15-بدر الدين علي : عرض عام لتطور النظريات المتعلقة بسببية الجريمة، أبحاث الندوة العلمية السادسة _ الخطة الأمنية للوقائية العربية الأولى، المركز العربي للدراسات الأمنية، الرياض، 1407 هـ.
16-جلال الدين عبد الخالق والسيد رمضان : الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001
17-سليمان عبد المنعم سليمان : أصول علم الإجرام القانوني، الطبعة الثانية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 1995
18 - Howard, Becker : Labeling Theory، Oxford، Free Press, London, 1973
19-عبد الرحمن محمد علي أبو توته : الأحداث الجانحون . المفهوم، العوامل، التدابير، اللجنة الشعبية العامة للأمن العام، الجماهيرية العربية الليبية، 1998
20-فرانك وليم الثالث:السلوك الإجرامي,النظريات،ترجمة عدلي سمرة،دار المعرفة الجامعية,الإسكندرية،1996
21-Gearg H. Mead: Psychology of Punitive, The Free Press, Lippincott Company, New York, 1968
22-محمد صبحي نجم : المدخل إلى علم الإجرام وعلم العقاب، (دون ناشر) الجزائر، 1978

استفهامات حول منهج البحث العلمي باختلاف التخصصات

الأستاذ / عمر غلام.
كلية التربية طرابلس
جامعة الفاتح

أود الإشارة في البداية إلى أن من طبيعة هذه الورقة البحثية أنها لا تعتمد على الإطالة في الشرح ولا الاستعانة بالكم الهائل من المصادر والمراجع إنما تحاول طرح تساؤلات حول العلاقة بين البحث والعلـم هـل لهمـا معنيان مختلفان ؟ ما طبيعة الاتفاق بين البحوث في إتباع قواعد المـنهج العلمي ؟لماذا تختلف دقة نتائج البحوث ؟

وبالتالي أن محتوى ورقة العمل تشمل النقاط التالية

أولاً : تعريف البحث والعلم لغة واصطلاحاً :

وردت كلمة منهج في اللغة ((طريق نهج : بين واضح))[1] وفي التنزيل (لكل أمة جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً). [2]

بينما كلمة بحث في اللغة تعني التفتيش أما بالنسبة لكلمة علم (فتحمل معنى المعرفة والدراية وإدراك الشيء على حقيقته)[3].

نلاحظ في التعريف اللغوي لكلمتي البحث والعلم، أنهمـا مختلفتـان وهذا ما نحاول إثباته في هذا البحث.

بالرغم من أن كلمة بحث تذكر متلازمة مع كلمة علم (البحث العلمي) إلا أن ثمة فارقاً بينهما فمنهج البحث يعني ممارسة عملية للنشاط العلمي [4]، فكل باحث يمارس نشاطاً علماً يختلف به عن سائر الباحثين، بحسب طبيعة اختلاف التخصص المعرفي بين باحث وباحث أخر، وليس هذا فحسب بل تجد أن هناك تبايناً بين الباحثين حتى في مجال التخصص المعرفي الواحد، فعلى سبيل المثال المتخصص في طرق تدريس الكيمياء يختلف بطبيعة الحال عن المتخصص في التفاعلات الكيميائية داخل المعمل.

بينما منهج العلم هو مجموعة من القواعد العلمية، تكون بمثابة دليل علمي لكل الباحثين فهو المعيار الأساسي الذي يميز البحث العلمي والبحث الغير العلمي[5].

وبالتالي تصنف البحوث بحسب الظواهر المراد دراستها والتي تتخذ تخصصات معرفية عديدة وهي ؟

1- الظواهر الطبيعية : ويختص بها علم الفيزياء والكيمياء وعلم الجيولوجيا وعلم الفلك.

2- الظواهر الحيوية :

وهي مجموعة من الظواهر تتعلق بالكائن الحي سواء كان إنساناً أو نباتاً أو حيواناً ويختص بها علم الأحياء وعلم النبات.

3- الظواهر الاجتماعية :

وهي الظواهر المتعلقة بالمجتمع الإنساني ويختص بها علم الاجتماع.

4- الظواهر الاجتماعية الحيوية :

وهي الظواهر التي تهتم بسلوك الكائن الحي من حيث إنه يعيش في مجال معين وتختص بها العلوم النفسية.

بالتالي فإن اختلاف المناهج بين البحوث مثل المنهج التجريبي والمنهج الوصفي ما هو إلا تعبير عن مسميات تفرضها طبيعة العلوم التي يدرسها الباحث(6).

وربما هذا يفسر صعوبة إيجاد تعريف عام للبحث العلمي يتفق عليه كل الباحثين.

ثانياً : قواعد المنهج العلمي وعلاقته بالبحث :

طالما هناك اتفاق بين البحوث بمختلف أنواعها في أتباع قواعد المنهج العلمي فما طبيعة هذا الاتفاق ؟ وما الكيفية التي تتعامل بها البحوث المختلفة مع هذه القواعد ؟

يمكن أن تقسم قواعد المنهج العلمي وعلاقته بالبحث إلى أربع نقاط أساسية :

1- المنهج العلمي والباحث.

2- المنهج العلمي وأساسيات البحث.

3- المنهج العلمي وهيكل البحث.

1. المنهج العلمي والباحث : توجد شروط علمية وخليفة ينبغي على كل باحث إتباعها ولعل من أهم هذه الشروط الأمانة العلمية والموضوعية فعلى الباحث أن يكون أمنياً بحيث لا يقتبس من الآخرين بدون توثيق ما أخذ منهم وأن يبتعد عن أهوائه ورغباته الشخصية، وإن كان هذا يصعب تحقيقه في العلوم الإنسانية هذا ما سنبينه لاحقاً.
2. المنهج العلمي وأساسيات البحث : هناك أساسيات علمية تكاد تتفق عليها كل البحوث وهي تحديد المشكلة – وضع الفرضيات – الأهمية والهدف من البحث منهج البحث – الدراسات السابقة – تحديد المصطلحات والمفاهيم – تحديد مجتمع البحث أداة جمع المعلومات – ترتيب المعلومات – نتائج البحث.

لكننا نجد طريقة تعامل البحوث مع هذه القواعد العلمية تختلف باختلاف التخصص فعلى سبيل المثال جرت العادة في البحوث اللغوية والتاريخية ألا يخصص الباحث فصلاً من أبواب بحثه، يحدد فيه الخطوات العلمية فصل في بحثه بينما في البحوث التربوية وخاصة الميدانية منها يشترط وضع تام يبين فيه الباحث الخطوات العلمية للبحث.

كذلك نلاحظ أن البحوث التجريبية والميدانية تركز على وضع فرضيات للبحث في حين نجد البحوث الإنسانية مثل التاريخ واللغة، غالباً ما تضع أسئلة أو وضع النقاط أو العناصر الأساسية في البحث.

كما أن هناك بحوثاً تركز على بعض أساسيات القواعد والمنهج العلمي دون الأخرى، لبحوث التربوية والفلسفية تركز في كثير من الأحيان على الدراسات السابقة وهذا بخلاف البحوث التجريبية فهي لا تهتم في الغالب بالرجوع إلى الدراسات السابقة إما بتجاهلها أو الإشارة إليها بشكل موجز أو الاكتفاء بالرجوع إلى آخر مصدر وصلت إليه الدراسات المتعلقة بموضوع البحث.

3.المنهج والهيكل العام للبحث : لكل بحث هيكل أو إطار عام مكمل أساسيات العلمية للبحث وهي تشمل عنوان البحث – المقدمة – ترتيب الأبواب والفصول محتويات البحث قائمة المصادر والمراجع.

إلى تجدد الإشارة هنا إلى أن الباحثين باختلاف تخصصاتهم، لا يختلفون كثيراً فيما بينهم في وضع الهيكل العام للبحث.

4-كتابة البحث : وهي النواحي الفنية في كتابة البحث فمنها ما يتعلق باللغة مثل استخدام الكلمات والجمل ودقة الأسلوب واستخدام الأزمنة والضمائر، ومنها ما يتعلق بطريقة الاقتباس واستخدام الهوامش[7].

ثالثاً : النتائج بين البحوث الإنسانية والتجريبية :

إذا كان هناك اتفاق بين البحوث كما أشرنا سابقاً في إتباع قواعد المنهج العلمي لكل السؤال الذي يطرح نفسه لماذا تكون البحوث التجريبية أدق وأكثر تقدماً من بحوث العلوم الإنسانية.

من الواضح أن السبب في ذلك اعتماد البحوث التجريبية على المعمل فهو العامل الأساسي في دقة نتائجها وتقدمها العلمي والتي أسهمت بشكل كبير في حل كثير من مشاكل الإنسان هذا بخلاف الإنسانية فقد واجهتها صعوبات عديدة أهمها :

أولاً : صعوبة موضوع الدراسة :

من الصعب في البحوث الإنسانية أن تدرس الإنسان بالصورة المطلوبة فإنه من أكثر الكائنات الحية تعقيداً من حيث هو عضو في جماعة في حين يسهل دراسة الإنسان من خلال البحوث التجريبية حيث تدرسه من الناحية الفيزيقية مثل علم الأحياء في دراسته للجهاز الهضمي للإنسان.

ثانياً : صعوبة ملاحظة الظواهر الإنسانية :

من الملاحظ أن البحوث في مجال العلوم الإنسانية وخاصة في البحوث الاجتماعية، تجد صعوبة كبيرة في تكرار الأحداث السابقة وملاحظتها بطريقة مباشرة وهذا بعكس البحوث في مجال الكيمياء والفيزياء فإنها تستطيع أن تعيد الظروف المرغوبة مرات عديدة وأن تلاحظ ما يجرى ملاحظة مباشرة[8].

ثالثاً : صعوبة الموضوعية في العلوم الإنسانية :

وإن الحيادية في البحث العلمي ليس من السهل تحقيقها في البحوث الإنسانية فهى وأثره بإيديولوجيات معينة سواء كانت سياسية أو دينية أو اجتماعية وأيضاً صعوبة عدم تحيز الباحث في البحوث الإنسانية .

أما الباحث في مجال البحوث التجريبية فحينما يقوم بتجربة في المعمل تجده لا يتأثر بالأفكار الأيديولوجية السابقة ولا بأهوائه الشخصية في موضوع بحثه لأن دقة وصدق نتائج بحثه تتوقف على نتائج التجربة.

رابعاً : صعوبة التعميم :

تواجه البحوث في مجال البحوث الإنسانية مشكلة تعميم نتائجها على المجتمعات الإنسانية بحيث تصبح صالحة لكل زمان ومكان، بينما يمكن في البحوث التجريبية تعميم الظاهرة المدروسة فعلى سبيل المثال قانون تمدد الأجسام بالحرارة وانكماشها بالبرودة، تخضع له كل الأجسام.

لكن في كل الأحوال لا نستطيع القول بأن البحوث الإنسانية غير عملية فطبيعة دراستها كما لاحظنا أنها تباين مع البحوث التجريبية.

وفضلاً على ذلك أصبحت البحوث الإنسانية تعتمد في دراستها على نتائج النظريات العلمية، وأسهمت هي كذلك في حل العديد من مشكلات الإنسان الاجتماعية والنفسية.

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم سورة المائدة الآية رقم 48

1-أبن منظور لسان العرب مادة (ن-هـ-ج).

2-محمد جاسم العبيدي / مناهج طـرق البحـث التربـوي (بنغـازي) 2004ف ص 7.

3-المرجع السابق ص8.

4-نجيب الحصادي نهج المناهج (مصراته) الدار الجماهيريـة للنـشر والتوزيع والإعلان 1991 ص 115.

5-المراجع السابق ص 117.

6-عمر التومي الشيباني / منهج البحث الاجتماعي (بنغازي) دار الكتب الوطنية 2001 ص 40.

7-العجيلي سركز / عياد امطير (طرابلس) الجامعـة المفتوحـة 2002 ص 281.

8-عمر التومي الشيباني / المرجع السابق ص 60.

التقرير الختامي
المؤتمر العلمي الأول المعلم والتحديات المعاصرة
تحت شعار ((معلم اليوم لعالم الغد))

في إطار الاهتمام العالمي بالتعليم تحديثا وتطويراً وتجويداً، فقد تنبهت كلية إعداد المعلمين طرابلس بالتعاون مع المركز العام لتدريب المعلمين إلى أن إقامة مؤتمر علمي يتناول أحد أهم عناصر التحديث والتطوير والتجويد، والمتمثل في شخص المعلم يعد في وقتنا الراهن في غاية الأهمية بالنسبة لنا في الجماهيرية، ولتجسيد هذه الفكرة على الصعيد العملي، فقد تم تشكيل لجنة علمية تتولى أمر هذا المؤتمر حيث حددت عنوانه وشعاره، وأهدافه وغاياته ومحاور مساقاته ومتطلبات نجاحه، وزمان ومكان انعقاده، وضوابط المشاركة فيه.

هذا وقد شكلت هذه اللجنة على النحو التالي:

أ.د. صالح المهدي الحويج	رئيساً
د. المهدي علي علوان	مقرراً
د. هانم محمد الشريف	عضواً
أ.د. جمعة حسين المجدوب	عضواً
د. محمد رمضان المهدي	عضواً
د. على سليمان الزوبي	عضواً
د. سالم بشير المرادي	عضواً
أ.د. محمد عياد الغزال	عضواً
د. محمد مسعود شلوف	عضواً
أ.د. الجيلاني بشير جبريل	عضواً
د. نجم الدين جمعة حريبش	عضواً
أ. محمد فضل أبو خريص	عضواً
أ. يوسف منصور هاشم	عضواً
أ. رضاء محمد مصباح	عضواً
أ. صادق ياور صفر	عضواً

ومن خلال الاجتماعات واللقاءات المتوالية تبلور لدى اللجنة عنوان المؤتمر كالأتي: **المعلم والتحديات المعاصرة**، تحت شعار ((**معلم اليوم لعالم الغد**))

أما بالنسبة لأهداف المؤتمر فقد تجسدت في خمسة أهداف كبري، تهدف في عمومها إلى تمكين المعلم الليبي من تبادل الخبرات والأفكار التربوية مع نظرائه من البلدان العربية والأجنبية، وإبراز دور المعلم وإسهاماته الإبداعية والاستفادة من تجارب وخبرات غيره في مجال إعداد المعلم وتدريبه، والعمل على الجودة في التعليم، والعملية التعليمية، والوقوف على المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلم.

هذا وقد ترجمت هذه الأهداف إلي ثمان مسافات رئيسية تناولها الباحثون فيما بعد بالدراسة والتحليل والتشخيص، وهذه المساهمات هي:

- دور المعلم في تحقيق الأهداف التربوية .
- المعلم والصحة النفسية.
- المعلم والمكتبة المدرسية.
- الاتجاهات التربوية المعاصرة.
- إعداد المعلم وتدريبه.
- المعلم والتقنيات الحديثة.
- تجارب في مجال التربية الخاصة.
- رؤى مستقبلية في إعداد المعلم.
- حقوق المعلم وواجباته في ضوء رسالته التربوية.

ومن اجل المشاركة الايجابية والفاعلة من قبل الباحثين والمختصين في المجال التربوي، فقد تم الإعلان عن هذا المؤتمر وعن أهدافه وعن مراميه، وعن شروط المشاركة فيه، على صفحات الصحف المحلية، وفي الإذاعيتين المسموعة والمرئية.

هذا كما تمت مخاطبة بعض الشخصيات التي لها مكانتها التربوية بالطرق الشخصية.

وعلى الرغم من أن اللجنة العلمية قد حددت موعداً لانعقاد المؤتمر على أن يكون في الفترة ما بين 17 و 20 من شهر الماء (مايو) من العام 2008، إلا أنه لأسباب منطقية وموضوعية فقد ثم تأجيله إلى الفترة ما بين 18 و 21 من شهر التمور (أكتوبر) من العام 2008 وقد أتاح هذا التأخير الفرصة أمام اللجنة العلمية، واللجان الأخرى المشكلة: التحضيرية، والإعلامية، والخدمية الاستمرار في اجتماعاتها وتحضيراتها الأسبوعية والشهرية حتى بلغت بالنسبة للجنة العلمية ثمانية وعشرين اجتماعاً ، فكان أولها يوم 3 / 12 / 2007 ف وأخرها الاجتماع التقييمي بتاريخ 6 / 11 / 2008 . وقد كان لهذا التأخير جملة من الجوانب الايجابية، وكان من بينها إعطاء فرصة، ومساحة كافية من الوقت لقراءة البحوث وتنقيتها بصورة جيدة، والتمكن من استلام اكبر قدر من البحوث والدراسات، ووضع كافة الترتيبات بطريقة دقيقة ومضبوطة مما انعكس ايجابياً على سير المؤتمر وعلى نجاحه.

أما بالنسبة للبحوث فان اللجنة العلمية استلمت ما عدده 108 بحوث، تم قبول واحد وأربعين بحثاً وإقصاء سبعة وخمسون بحثاً، لعدم مطابقتها للشروط العلمية المنصوص عليها في مطوية المؤتمر. وكان من بين البحوث المقبولة تسعه وعشرون بحثاً ذات طبيعة نظرية، وأثنا عشرة بحثاً ذات طبيعة تطبيقية، وتم عرضها على هيئة ورش عمل. علماً بان كل واحد من البحوث التي خضعت للتقييم المجاز منها وغير المجاز منها خضعت لتقييم علمي وموضوعي من قبل اساتده متخصصين بحيث أعطى كل بحث لإستاذين بحيث يعطى كل واحد منهما رأيه في البحث مكتوباً ومستقلاً عن المقيم الآخر، وبذلك فقد بلغ عدد الأساتذة المقيمين سبعة وثلاثون أستاذا، وهم كما هو مبين في الملحق وفي سجل التكليفات.

أما بالنسبة للمراجعين اللّغويين فقد قام بهذا العمل سبعة أساتذة من ذوي الاختصاص في اللغة العربية، وقاموا بتصحيح أو بالمراجعة اللّغوية لجميع الأبحاث والدراسات التي تم قبولها عدا البحوث التي وردت للمؤتمر بإحدى اللغات الأجنبية، وكان عددها بحثين اثنين، وبذلك كان عددا البحوث تسعة وثلاثون بحثاً ، تمت مراجعتهما لّغوياً، وكان عدد المراجعين سبعة أساتذة .

وبالإضافة إلى اللجنة العلمية فهناك لجان أخرى كان لها الدور الأكبر في إنجاح هذا المؤتمر وقامت بأعمال جسام وهذه اللجان هي :

اللجنة التحضيرية وتتكون من :

أ.د. محمد على الأعور	رئيساً
د. محمد القدافي الفيتوري	عضواً
د. مصطفي على الجهاني	عضواً
د. هانم محمد الشريف	عضواً

اللجنة الإعلامية وتتكون من :

د.عامر محمد جابر	رئيساً
أ. زينب محمد اللافي	عضواً
أ. عبد الرزاق الشريف	عضواً
أ. شهرزاد نوري بازيليا	عضواً
أ. عبد المنعم ربيع	عضواً
أ. سالم عمار أبو راوي	عضواً
أ. محسن بن طاهر	عضواً

علماً بان بعض أعضاء هذه اللجان هم يعملون في أكثر من لجنة نظراً لحاجة اللجان الأخرى إليهم.

كما أن بعض المقيمين للأعمال العلمية هم أعضاء في أحدى اللجان المشكلة سالفة الذكر أو في أكثر من واحدة وبذلك فهم يقومون بأكثر من عمل واحد .

وبعد أن استوفت اللجان تحضيرها للمؤتمر وحان موعد انعقاده بدات فاعليات المؤتمر في العمل على الجاد بقاعة بمبنى النقابة العامة للمعلمين بالجماهيرية .

وقد تم افتتاح المؤتمر يوم الموافق 18 - 10 - 2008 واستمر حتى يوم 21 - 10 - 2008 ف والقي في هذا المؤتمر خلال المدة المذكورة (29) بحثاً نظرياً من بينها بحثان باللغة الانجليزية والقي (12) بحثاً تطبيقاً قدمت في صورة ورش عمل. وقسمت أعمال المؤتمر إلى عدد من الجلسات بلغت في عمومها (8) جلسات وزعت على الفترتين الصباحية، والمسائية، وطيلة أيام المؤتمر كان الحضور مكتفاً وكانت الحوارات علمية وديمقراطية وكان التجاوب ايجابياً.

ونتيجة لما ورد في البحوث والدراسات وما تلخصت عنه الحوارات والنقاشات خلصت لجان الصياغة إلى جملة من التوصيات الموضوعية التي سوف يستفيد منها المعلم والمتعلم على حد سواء، كما سوف يستفيد منها المخططون التربويون ومدار المؤسسات التعليمية وصانعوا القرار التربوي، وكان من بين هذه **التوصيات :**

وقبل نهاية أعمال المؤتمر اى في ختام يومه الخامس ، تم تكريم الأساتذة المشاركين في أعمال المؤتمر، كما قام المشاركون بإرسال برقية شكر وتقدير وامتنان إلى مشجع العلم والعلماء والبحث العلمي **الأخ القائد معمر القذافي**.

والى جانب النشاط العلمي للمؤتمر والمشاركين فيه فقد كانت هناك أنشطة متعددة أعدت للمشاركين مثل زيارة المتحف، وبعض المدن الأثرية.

وفي ختام هذا التقرير لا يسع اللجنة العلمية إلا أن تشكر الجميع

Journal of
Faculty of Education
Scientific, evaluation-based, half-yearly journal, issued by Faculty of Education - Al-fateh University, Tripoli

Dr. Mohamed Alqadafi Elfetori. General Supervisor

Dr. Mehdi Ali Alwan. Chief Editor

The Editor Board :

Dr. Amer Mohamed Jaber. Member

Dr. Mostafa Ali Agehani. Member

Mr. Mohamed Omar Elshreef. Member

The Consultant Board :

Dr. Mohamed Ramadan Elmahdi
Dr. Hanem Mohamed Elshreef
Dr. Ali soliman Azobi
Dr. Mohamed Gadafi Elfetori
Dr. Najemedin guma Haribash
Dr. Abdurhman Mohamed Rhuma
Dr. Ali Abulgasim El-Agael
Dr. Salem Basher Almradi
Mrs. Entesar Ali Elshreef
Mr. Abduelmonem Rabi Yousef

CONTENTS

π	Dr: Mehdi Ali Alwan	Some Factors Affecting The Academic Achievement In Physics Among High School Students In (Suk El Guma) Tripoli.	3
π	Dr: Shaban Aldabbus	Major Difficulties Encountered by Some Arab Postgraduate Students in Using the English Language Communicatively	43
π	Dr. Najemedin Haribash	Delayed von Foerster INTEGRO-differential EQUATION.WITH MULTIDIMENSIONAL SPACE	55
*	Dr. Omar M. Amer	VARIABLE LASER BEAM EXPANDER Physics Department, Faculty of Education, Alfateh University	68

Journal of Faculty of Education

Some Factors Affecting The Performance In Physics Among High School Students In (Suk ElGuma) Tripoli

Dr : MEHDI ALI ALWAN
Faculty of Education – University of Elfateh

Abstract :

This study primarily attempts to investigate if there is any relationship between selected factors namely socio-economic status variables, gender, and performance in physics of high school students in (suk Elguma) Tripoli, Libya The study specifically answered the following questions :

(1) Is there any significant difference between male and female students in their physics achievement?

(2) Is there a significant correlation between students achievement in physics and their prior achievement in general science?

(3) Is there any relationship between students' achievement in physics and

(i) their father's educational level

(ii) their mother's educational level?

(4)Is there any relationship between students' achievement in physics and

(i) their father's occupation

(ii) their mother's occupation?

(5)Is there any relationship between students' achievement in physics and:

(i) their father's salary;

(ii) their mother's salary?

The sample consisted of 100 science students, 50 males and 50females from two randomly chosen high schools in Suk ElGuma Area in Tripoli.

Two instruments were used in the study. The physics achievement test (PAT), was designed to assess student performance

in physics. The second was a student questionnaire (SQ), designed to obtain information on personal characteristics of the students, school factors and student factors.

The main findings of the study are as follows-:

(1) Gender was found to be significantly associated with achievement in physics. Specifically, female students were found to perform better than male students.

(2) Several socio-economic variables were found to be significantly related to students' achievement in physics.

Both the fathers' and mothers' educational level were found to be significantly related to students' achievement in physics. However, the fathers' educational level appears to be the more important factor than mothers' educational level in influencing student achievement in physics.

Recommendations are offered regarding the need for a multivariate study on a national scale, the need to rethink preservice and inservice teacher education progrmmes, the need to develop interest in physics among students the need to examine the nature, origins and consequences of gender differences in performance in physics and the need to address the issue of socio-economic levels of parents towards improving the level of students achievement in physics

INTRODUCTION:

1.1- THE BACKGROUND OF THE STUDY.

Science education has become a major concern in almost all countries and its development has been accorded a high priority. Libya is no exception. Science is taught in Libyan schools at the preparatory level as General Science and as separate subjects - Physics, Chemistry and Biology - at the high school level. The impact of scientific progress, proceding at a rapid pace, demands that children should receive a sound education in the sciences. Thus, physics, the science of properties of matter and energy, is recognized as a essential component of a child's education. Education in physics

helps the child to understand the physical universe (as in answering such questions as `why is the sky blue)'? and also develops skills such as observing accurately and completely, analyzing, thinking and judging. In addition, it fosters and develops interest, positive values, curiosity and creativity. All these acquired through education in physics are required to satisfy the needs of socio-economic development in Libya such as energy, natural resources and productivity. Another important reason for the inclusion of physics in the child's education is that the ideas and results of physics is relevant to society and every day life.

Hence physics is of utilitarian value to the child and the society. For the nation to develop economically, it necessitates that the children be literate in physics and technology Apart from the quantitative expansion in the education system, the Libyan government has made efforts to improve the quality of education at all levels. In the area of science education, including physics education, at the lower secondary and high school level, the teaching of General Science and pure Sciences including Physics has been upgraded. Teachers have been trained, laboratories and facilities have been provided in each school and, to support the teaching staff, laboratory assistants have been employed. Since physics is an experimental science, the importance of laboratory activities has been stressed.

However, in spite of the attention given, it is common knowledge that student performance in physics examinations is poor. In the 2006 final examinations, Taugihia, only twenty five percent of the students obtained a pass grade in physics.

Research findings, to date, on student academic achievement (performance in examinations) have suggested a number of different factors as influencing student performance. This is evident from the mention of the findings of these few studies. For instance, the Coleman et.al report (1966) suggested that academic achievement was affected by family background factors (e.g. Socio-economic status of parents) and that per pupil expenditure and school factors had little relationship to achievement.

Anderson (1987, p.83) found `the prior learning and attitudes that students bring to particular classrooms and courses influence what they learn in these classrooms'. Bourke (1986) found that teacher effects was stronger than all other school inputs, with the effects becoming more pronounced with increasing grade level. Further, according to the review by Glasman and Biniaminov (1981), some studies have suggested a relationship between performance and the availability and use of the school library.

The findings of past studies, in certain cases, have suggested the same factor as having a different effect in different countries or context. For example, Heyeman and Loxley (1983), contrary to the earlier study mentioned by Coleman et.al. (1966), found that, in lower income countries, the influence of pupils' social status on achievement was not significant and that school factors had greater influences. It is clear therefore that attention needs to be paid to research on factors determining student performance in a particular country or context in order to be useful to educators in improving the educational processes towards better student performance.

1.2-STATEMENT OF PROBLEM :

To the best of the researcher's knowledge, there has been no study conducted in Libya on the factors influencing physics achievement.

The present study therefore focused its attention on investigating, in the Libyan context, the influence of selected factors (the independent variables) on high school student performance on a physics test designed by the researcher (the dependent variable). The factors selected as independent variables for the study included both categories of factors:

1- Fixed factors ,which are beyond the control of educators, specifically the factors of gender and socio-economic status of parents, and.

Alterable factors ,which may be altered by educators, specifically prior achievement in general science, availability of laboratory and

availability and use of the school library, qualification of teacher, teacher change frequency , teacher quality and student interest in physics and his/her perception of the value of physics.

More specifically, the researcher sought to answer the following questions:

1- Is there any significant difference between male and female students in their physics achievement?

2- Is there any relationship between students' achievement in physics and:

(i) their fathers' educational level?

(ii) their mothers' educational level?

3- Is there any relationship between students' achievement in physics and:

(i) their fathers' occupation?

(ii) their mothers' occupation?

4- Is there any relationship between students' achievement in physics and:

(i) their fathers' salary?

(ii) their mothers' salary?

1.3 - OBJECTIVES OF THE STUDY

This study concerned itself with the levels of performance in physics and the factors associated with it. The specific objectives of the study were to:

1-determine the level of achievement in physics among high school students in Suk ElGuma Area in Tripoli, Libya, in terms of their performance in a physics test, designed by the researcher.

2- determine whether the variable gender is associated with students' achievement in physics.

3- determine whether prior achievement in general science (measured in terms of performance in general science at year-three examination in the preparatory school) is associated with students' achievement in physics.

4-determine whether there is any relationship between students' achievement in physics and their fathers' and mothers' educational level.

5-determine whether there is any relationship between students' achievement in physics and their parents ' occupation.

6- determine whether there is any relationship between students' achievement in physics and their parents ' salary.

1.4 SIGNIFICANCE OF THE STUDY

The research is of dual significance. Firstly, it adds to our knowledge in the area of determinants of academic achievement. Specifically, the results of the study will provide us with information as to whether the factors such as gender, family background, influence academic achievement in physics in the Libyan context.

Secondly, it is hoped that the findings will enable better planning of education in Libya, in terms of the allocation of resources for provision of relevant and necessary school facilities and training of school personnel.

The findings of this survey study may indicate some influencing factors, which may be investigated further using an experimental approach to determine the factors linked to academic achievement of students in physics.

1.5 LIMITATION OF THE STUDY:

The investigation is limited to students in Suk ELguma Area in Tripoli and to final year high school students. The sample of the study comprised only 100 science students. It does not adopt a causal model which will entail a large sample and a more sophisticated analysis, which is not within the resources of time and money of a single researcher. Further, the study only deals with a few factors, in other words, it is not a multi-variate study.

The instrument used to measure academic achievement in physics only dealt with a limited content area of Electricity and Magnetism and not the whole domain of physics.

1.6- OPERATIONAL DEFINITION OF TERMS:

Academic achievement in physics:

The percentage mark obtained by students in the physics test designed by the researcher.

Socio-economic status:

This provides the social status categories and comprises the parents' level of education, parents' occupation type and parents' income, taken together.

High school:

This level follows the three years of preparatory school . Admission to the University is based on the successful completion of this level of education, which is three years . The certificate earned at the end of the high school is termed Taugihia.

REVIEW OF RELATED LITERATURE

2.1- INTRODUCTION :

The influence of diverse variables such as gender, socio-economic factors, school facilities and experiences (including teacher quality) and student variables on academic achievement of students have been and is continuing to be an area of interest to educators and educational planners both in the developing and developed countries. In other words, many researchers have focussed on the important issue of factors influencing student achievement.

The question of whether genetic factors, social background factors and educational investment of resources into schooling make a difference in educational achievement has been tested by many researchers in many countries at various levels of education. Educational achievement has been taken to mean general school achievement or achievement in specific subject areas.

From among all the factors researched into, in the search for the determinants of academic achievement, it was decided in this study to focus on four groups of factors of interest to the researcher, namely:

(i) gender of students

(ii) socio-economic factors, specifically parents' education occupation and salary or income .

Hence, this review will consider briefly the researches on the relationship or association of the tow above-stated group of factors to academic achievement, particular achievement in the sciences.

2.2- THE RELATIONSHIP BETWEEN GENDER AND ACADEMIC ACHIEVEMENT:

The variable gender has been found to influence educational achievement. The claim that the boys perform better than girls is supported by the findings of Siebert (1956), Dietz (1969) Comber and Keeves (1973), MacCoby and Jacklin, (1974) Bowman and Anderson (1980), NAEP (1978), APU ,(1979) Erickson and Erickson (1984), Baya'a (1990) and Eccleston et al.(1990) Siebert (1956) found that male students were generally superior to female students. This finding was further supported by Dietz (1969), who from his study in California of high school seniors concluded that male students were superior in their understanding of economics due to their greater interest and exposure through reading. The results of the international survey of teaching and learning in 19 countries (IEA study) also found that boys were superior in performance in science and mathematics subjects than girls)Comber and Keeves, 1973). MacCoby and Jacklin (1974) too purported that differences in achievements exist in the areas of mathematics, spatial and verbal abilities. In other words, he found that the boys outperformed the girls in mathematics and spatial abilities while the girls excelled in verbal abilities.

The National Assessment of Educational Progress (NAEP) studies in the 70s and the Assessment Performance Unit (APU , 1979 study too supported the claim that, in the sciences and mathematics, male students perform better than female students.

The studies of Bowman and Anderson (1980) on the participation of women in education in the Third World seem to lend support to the view that there are male-dominated subject areas, for

example science and mathematics, in which females perform poorly. He suggested that if females wish to study male-dominated subject areas they require a lot of continued encouragement and support.

From the results of the British Columbia Science Assessment, Erickson and Erickson (1984) conclude that boys do better than the girls, especially in the physical sciences, where they have to deal with subjects and events which are of common experience to them.

Similarly, Tivoli and Power (1989) found that boys performed better than girls in science among the final year secondary school students in Kenya.

Further, Baya'a (1990), with a sample of ninth and twelfth grade Arab students in Palstain , found significant differences between the achievement level of male students and female students in mathematics, in favor of males. Eccleston et.al (1990) in analyzing the performance of girls and boys at G.C.E. (A Level) over a 4-year period, found that boys performed significantly better than girls in all subjects except English Language and Literature.

Other researches such as the studies by Fennema and Sherman, (1977) Merrifield and Hummel-Rossi (1977) and Boyle and Start (1989), however make the claim that there are no significant influences of gender on academic achievement .

Fennema and Sherman (1977) found no gender-related differences in mathematics learning in 2 high schools, when the mathematics courses enrolled in was held constant. Similarly, Merrifield and Hummel-Rossi (1977) found no relationship between achievement measures and gender. Boyle and Start (1989) using a sample of Australian elementary school children found that the reading and mathematics achievement did not differ significantly across sex.

On the other hand, the findings of certain researches have contradicted the normal claim that the male students perform better than female students (Stockard and Wood, 1984, Cheah ,1984 ,Drew and Gray, 1990). Stockard and Wood (1984) reported that boys rather

than girls tend to underachieve in high schools in the United States. Cheah (1984), using a Malaysian sample, found that girls performed better in science than boys. Drew and Gray (1990), investigating the relationship between achievement of white and black young people (of Afro-Caribbean or Asian origin) and gender, found differences associated with gender. They found female students perform significantly better in science than male students amongst the whites but small and not significant differences among the black young people.

The findings of the researches on the issue of sex-related differences in science achievement is equivocal and not conclusive. The researches differ in context, population , subject area, etc. More variables than the gender of students are involved and these give rise to varying conclusions For instance, in the study by Tunhikorn (1986) on "Attitudes towards and Achievement in Science of secondary students in Kasetsart Demonstration School in Bangkok, Thailand", the subject areas and grade levels vary. Hence, he found no significant differences in physical science achievement between boys and girls in grades 7 and 8 but found significant differences in grade 9, with boys scoring significantly higher. The study also found significant differences in biological science achievement between boys and girls in grade 7, with girls scoring significantly higher, but no significant difference was found in grade 9.

Several researchers have posited plausible explanations for the differences in achievement found across gender. Some attribute the differences to genetic influences Benbow and Stanley, (1980) and others attribute the differences to societal, including school and home influences, Fennema and Sherman, (1977) and Gray, (1981). Bateson. Et.al (1989) report that the latter influence, that is that the differences in society influences achievement variation across gender have received more acceptance among the educational community.

Sex discrimination is pervasive in all societies. Even in schools, during instruction, boys and girls may receive differentiated

treatments by teachers. At home, child-rearing practices have differentiated between boys and girls .

Furthermore, according to Bateson and Parson-Chatman, (1989) tests in the sciences are also biased, in favour of males.

2.3-THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-ECONOMIC VARIABLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Several researchers have explored the effects of variables within the socio-economic factor on student academic achievement. This section of the review, though not exhaustive, will focus on three socio-economic status indicators, the parental educational level, occupation status and in come. Some studies have employed a composite variable, the socio-economic status index (SES), to test the influence of socio-economic factor on academic achievement. The index is derived from various combinations of two or more socio-economic variables namely parents' educational level, parents' occupational level, parental income and extent of encouragement or facilitation provided to the child.

Results of these studies, especially those conducted in the industrialized countries, have consistently found the socio- economic variables to be an important source of variation in academic achievement. The results even seem to suggest that
the effect of socio-economic variables on achievement is stronger than that of other variables such as ethnicity, school inputs and student characteristics (Colemen et al, 1966 and Drew and Gray, 1990). For instance the study of Coleman et al on "Equality of Educational Opportunity " (1966) suggested that academic achievement was influenced primarily by the socio-economic status of the parents and that per pupil expenditure and school facilities had little relationship to achievement. In other words, they indicated that school inputs, such as reported teacher qualifications, facilities and expenditure did not explain much of the variance in achievement between schools and individuals. The study related student background variable, school variables and teacher variables to

verbal academic achievement. A more recent study by Drew and Gray (1990), using a sample of young people in England and Wales, investigated examination achievement in the context of differences in three variables namely ethnic origin, socio-economic grouping(based on parental education and occupation) and gender. The results supported the Coleman et al (1966) study in that it showed that socio-economic variables explained more of the variability in examination performance than the other two variables.

Several other studies have demonstrated that students ' family socio-economic status and academic achievement is highly related or associated. Deutsch, et.al (1968), using a sample of first and fifth grade children in New York city schools, found a correlation of 0.44 between the socio-economic index and achievement in a reading test. Similarly, Armstrong (1985) found socio-economic status correlated significantly with mathematics achievement. In addition, he found that gender differences in mathematics achievement is SES-related.

Relating fathers' occupation and students' academic achievement, Coleman, et al, (1966) reported a positive relationship between test scores of sixth, ninth and twelfth graders in the United States and their fathers' occupation. The correlation obtained was about 0.30 for verbal test and a little less for reading, mathematics and non-verbal ability. Anderson (1967) too reported zero order correlations of similar magnitude between fathers' occupation and mathematics academic achievement of thirteen year old students in several industrial countries which participated in the International Studies in Evaluation (IEA) as follows-:

Australia 0.22 Netherland 0.33 Belgium 0.24 Scotland 0.27 England 0.38 Sweden 0.20 Japan 0.25 Drew and Gray (1990) grouped the students based on parental occupation into three categories as follows-:

1 - those whose fathers held professional/managerial positions,

2- those whose fathers held intermediate occupations and

3- those whose fathers were manual workers.

The results of their study showed that young people from the professional/managerial backgrounds do best in the public examinations while those whose parents are manual workers scored lowest in the examination. The better performance of the young people from the professional/managerial group in the examination over the other two groups was evident in all three ethnic groups (Afro-Caribbean, Asian and White), who participated in the study.

Allen (1970) investigated the relationship of the social status variables, that is parental educational level and income, with educational academic achievement of elementary school students in North Carolina, United States. He found that the academic achievement of Negro children, as assessed by California Achievement Test, was significantly related to their mothers' educational level, their mothers' work status and family income.

With regard to the effect of the educational level of parents on academic achievement, Osborn (1971) found that high school seniors, in his study, achieved in the direction of the educational level of the like-sex parent. In other words, boys whose fathers were college graduates had high mean scores compared to boys whose fathers had a high school education only. Similarly, girls whose mothers were college graduates performed better than girls whose mothers received only a high school education. He, however, found no major differences in the mean scores of high mother education sample and high father education sample on science achievement .

Significant relationship between family income and student academic achievement was demonstrated. For instance, Worthing (1969) investigated the relationship between first quarter college grade point average and annual family income and found them to be significantly related. In other words , students in the various income categories were found to perform differently ($p > .01$.)

There have been fewer studies conducted in developing countries investigating the influence of parental socio-economic status variables on student achievement. The results are not conclusive. Some studies have shown that a relationship exists between socio-economic variables and academic achievement. For instance, Oh (1969), investigating factors affecting Academic Achievement among Form Three Pupils in two Malaysian secondary schools found that those who performed well were from better socio-economic back grounds than those who failed. Similarly, Baya'a (1990) found that Arab students in the West Bank from high socio-economic backgrounds obtained higher achievement in mathematics than students from low socio-economic backgrounds.

Wang (1975), investigating the relationship with secondary school students in Penang, Malaysia, found lower correlations between socio-economic status (based on parental occupation and education) and students' performance in the Lower Certificate of Education Examination (LCE). He, further found that the zero order correlations varied with ethnicity. In other words, the correlation between socio-economic status and achievement for boys and girls from Chinese and Malay origin was minimal, while that for boys and girls from Indian origin was higher but weak. Other studies seemed to find no relationship between socio-economic status and academic achievement. Webb (1987) investigated the factors affecting Jamaican students' achievement and found that socio-economic background had no effect on achievement. Similarly, Fuller's study (1981) of standard three pupils' achievement in Thailand found a low regression coefficient of 0.18 for the contribution of parents' socio-economic status on pupil achievement. Fuller (1981) found, using a sample from developed regions of Bangkok and the Central Plain, found a positive relationship between socio-economic background and achievement, whereas a negligible effect of socio-economic variable on achievement in less developed regions of Thailand was seen.

From the above review, it is evident that socio-economic variables affect student academic achievement under certain context and conditions.

SUMMARY:

In summary, research on the factors contributing to differences in achievement reveals a complex picture, owing to the many diverse variables that interact in the teaching and learning processes and how these variables affect achievement. Socio-economic variables have been consistently found to be a source of variation in academic achievement at least in the developed countries. Gender emerged as another source of variation in achievement. Certain teacher and student variables also seem to exert an influence on academic achievement. However, the effect of the laboratory which is accepted and perceived as beneficial to science learning has not been demonstrated to influence achievement.

RESEARCH METHODOLOGY

3.1- DESIGN OF THE STUDY:

The influence of selected factors on high school students ' performance in physics was investigated empirically on the basis of a survey of students in terms of their academic achievement in physics (dependent variable) and selected influencing factors. The data on the influencing factors (independent variables) were obtained from the students using a questionnaire. The variables examined are listed in the figure below.

Figure 1 : Variables in the Study:

Independent Variables	Dependent Variables
Gender	Students' achievement in physics test (PAT)
Prior achievement in science	
Socio-economic variables - Father's education - Mother's education - Father's occupation - Mother's occupation - Father's salary - Mother's salary	

3.2 -POPULATION AND SAMPLING:

The population of the study was the high school students in Suk-ELgouma Area in Tripoli, Libya. **The** sample of students was restricted to final year high school students. There were 10 high schools in Suk-ELgouma Area in Tripoli and only Two high schools were selected for the study. The 2 high schools were selected by cluster random sampling. It was found that in the 2 high schools, the number of year three classes ranged from three to seven.

The researcher then selected two classes of students from each school by simple random sampling making a total of 500 students from the ten schools. This represented about 10% of the total students population (200 students of 2000 students).

3.3 - INSTRUMENTATION:

Two instruments were used in the study. The first, the achievement test, was designed to assess student performance in physics. The second was a questionnaire, designed to obtain information on personal characteristics of the student, school factors and student factors.

3.31-THE PHYSICS ACHIEVEMENT TEST (PAT)

The Physics Achievement Test (PAT) a pencil-and-paper test , was developed by the researcher.

The test consisted of 25 multiple choice items, based on the first four chapters of the grade three physics textbook entitled "General Physics Electricity and Magnetism" for the Libyan High Schools. The test items were drawn up to cover the content and objectives of the area of physics already taught by teachers in Tripoli by December (ALKANOUN) 2008 .

3.32 -VALIDITY OF PAT :

PAT consisted of 25 question items. The question items were constructed such that they were representative of the whole domain of content of the four chapters and in accordance with the emphasis given the specific content topics by the teachers. Both the

lower (i.e. knowledge and understanding (and higher (application and analysis) levels of cognitive processes were tested by these items. The table of specification of the final form of the test is presented in Figure .2

Figure 2 : Specification of the Test:

Content	Low Level	High Level
Forces & Electric Fields	1,2,3,4,14	5,6,8,9
Electric Strain	7,11,12,22	10,17,25
Electric Capacity & Capacitors	13,16,21,24	18,19,20
Electric Instruments	15	

The draft test comprising 40 items, was given to three physics lecturers in the Department of Physics of Faculty of Science of the Alfateh University in Tripoli. The lecturers were asked to judge and comment on these 40 items in terms of coverage, phrasing, ambiguities, difficult vocabularies and distractors. This test of 40 items was also pilot tested with a group of 30 high school final year students in one Tripoli school, not included in the sample of the study.

The responses were item analysed. Revisions were made based on the comments of the judges and students and the item analysis results. Some items were discarded and the amended test of 25 items were judged by the judges as content valid. The final form appears in Appendix 1A .

3.33 - RELIABILITY OF THE TEST :

For reliability, a random sample of 30 students from one school in Tripoli was chosen for the test-retest procedure , the test being administered two weeks apart. The Spearman correlation r had a calculated value of 0.84.

3.34 _ THE STUDENT QUESTIONNAIRE (SQ).

The Student Questionnaire (SQ), comprising 19 items, obtained information on demographic variables of the students (Items 2-7), school factors (Items 8-15), student interest in physics (Items 16-18),

and student perception of the value of physics in society (Item 19). The draft questionnaire was given to two lecturers in the Faculty of Teacher Training of the Alfateh University in Tripoli. Based on their comments and the data from the pilot testing with 30 students, some items were deleted and revisions were made where necessary. The final questionnaire appears in Appendix 2. The researcher found no problems with reliability of student responses during the pilot testing.

3.4 -DATA COLLECTION METHOD:

The researcher obtained official permission to administer the test and the questionnaire to the chosen sample from the High School Office in the People's Committee of Education in Tripoli. The test was administered to all the students in each of two grade three classes from each school by the researcher.

At the beginning of the administration of the test and questionnaire, the purpose of the study was explained to the students. The students were not permitted to consult each other during the conduct of the test. The students were given only 30 minutes to complete the test. Upon completion of the PAT, the students were given the questionnaire. The students were given 20 minutes to complete the questionnaire. The administration of the test and the questionnaire to all the sampled students was completed within two weeks.

3.5 - ANALYSIS OF DATA:

The data collected were coded and analysed. The researcher used the Statistical Package for Social Science (SPSS/PC) Norusis (1988) for the analysis of the data. Each item of the questionnaire was separately analyzed and cross-tabulated for factors, that is, gender, socio-economic variables, school variables and student variables.

The socio-economic variables included fathers' and mothers ' educational level, fathers' occupation and salary. The categorizations of these variables are as mentioned below:

Figure 3 : Fathers' and Mothers' Educational Level

Level of schooling	Categories
No schooling and primary school	Low
Preparatory and High School and Religious School	Medium
University and Post Graduate Institution	High

The minimum salary in Libya is 150 Libyan Denars a month. The low salaried group included those receiving salaries of 150 Denars to 325 Denars. The average salaried group included those receiving 326 to 550 Denars, and the high salaried group, those receiving 551 Denars and above. The occupational level of the father was categorized as follows:

Figure 4 : Fathers' Occupation

Occupations	Occupational Level
Professional, managerial, semi-professional, proprietors	High
Supervisory, lower professional technical, producers, sales	Middle
Skilled and semi-skilled manual Unskilled manual	Low

The following analytical procedures were conducted on the coded data-:

1- A t-test was carried out to determine whether there was any significant difference in the performance of male and female students.

2-Since the data utilized for determining the relationship were of nominal nature, the Chi square test was employed to determine whether students' achievement in physics was related to the independent variables, namely fathers' and mothers' educational level, fathers' and mothers' occupation, fathers' salary, avail ability of physics laboratory, availability and use of school library, qualification of teacher, teacher quality, teacher turnover, students' interest in physics and their perception of the value of physics in society.

3- A measure of association, Cramer's V (referred to by Norusis, 1988, p.283), was employed to determine the strength of the relationship of the factors to students' achievement in physics.

CHAPTER (4) RESULTS AND DISCUSSION

4.1 - INTRODUCTION

This study focused on the influence of a number of independent variables on students' achievement in physics. This chapter presents and discusses the results of the analyses of data collected through a student questionnaire (SQ) and an achievement test in physics (PAT).

4.2- STUDENTS ACHIEVEMENT IN THE PHYSICS TEST (PAT).

Students' achievement in the PAT was varied. The highest score obtained in PAT was 88 marks and the lowest was 16 marks. Therefore, the range of marks for the sample of students was 72. The sample of students were categorized into three groups in terms of their performance in PAT . Students who obtained scores of 65 marks and above were categorized as high achievers. Students who scored between41 and 64 marks were categorized as medium achievers. Low achievers were students who scored 40 marks and below. The number and percentage of students in each category was obtained and are as presented in Table 1.

Table 1

Student Achievement in PAT

Achievement levels	Average	Score	Number%
High	65 – 88	46	23.0
Medium	41 – 64	90	45.0
Low	16 – 40	64	32.0
Total		200	100.0

The majority, 45.0% (90) of students appear to fall in the medium level of achievement, though there was a fair proportion 23.0% (46) of students who obtained high scores , while the remaining 32.0% (64) of students obtained lower than 40 marks.

4.3- RELATIONSHIP BETWEEN GENDER AND ACADEMIC ACHIEVEMENT.

In order to answer Research Question 1, whether there is any significant difference between male and female students in their

physics achievement, the mean score and standard deviation for the male and female groups were obtained and a t-test was conducted on the data. The results are presented in Table 2 below:

Table 2
Means and Standard Deviation
for PAT by Gender

Gender	Number	Mean Score	Standard Deviation	t-test value
Male	61	54.19	13.922	*** 3.58
Female	39	58.86	14.311	

Note *** P> 0.001

Table 2 suggests that both sexes on average, had medium achievement level in PAT, but the girls performed significantly better than boys. The girls achieved a mean score of 58.86 while the boys had a mean score of 54.19. The variable gender was found to significantly influence students 'achievement in physics (P> 0.001)

A further analysis was conducted to investigate the influence of the gender variable. The sample of male and female students were categorized into three groups in terms of their performance in the PAT as presented in Table 1. Table 3 presents the frequencies and percentages of male and female students in the high, medium and low achievement categories.

Table 3
Cross-tabulation of Achievement Levels
in PAT by Gender .

Gender	Students' Achievement Level							
	High		Medium		Low		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Male	20	10.0	30	15.0	50	25.0	100	50.0
Female	26	13.0	60	30.0	14	7.0	100	50.0
Total	46	23.0	90	45.0	64	32.0	200	100.0

Chi square = 12.64 at P > 0.001 , Cramer's V = 0.1605

From Table 3 above, it is observed that only 10.0% (20) of male students obtained high achievement in the PAT, while a greater

proportion, 13.0% (26) of female students obtained high achievement in the PAT. On the other hand, 25.0% (50) of males were among the low achievers in the test compared to only 7.0% (14) of female students who obtained low achievement in the same test (PAT).

It is again clear, from the chi square test performed on data presented in Table 3, that there is a significant relationship between gender and achievement in physics, with girls performing significantly better than boys in the Physics Achievement Test (PAT).

4.4-RELATIONSHIP BETWEEN PRIOR ACHIEVEMENT IN SCIENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT.

In order to answer research Question 2, whether there is significant correlation between students' achievement in physics and their prior achievement in general science, a pearson correlation was computed. The correlation was found to be 0.3825 and it was significant at the 0.001 level of significance. It is, therefore, inferred that there is a positive and significant correlation between students' achievement in the PAT and their prior achievement in general science. In other words, prior achievement in general science at the preparatory school appears to influence student achievement in physics at the high school level.

4.5- RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-ECONOMIC VARIABLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT.

The socio-economic variables which were investigated in this study included fathers' and mothers' educational level, fathers' and mothers' occupation, fathers' and mothers ' salary.

4.51- FATHERS' EDUCATIONAL LEVEL AND PAT .

The relationship between students' achievement in the PAT and their fathers' educational level was examined in order to answer Research Question 3(i). Table 4 presents the frequencies and percentages of students in the high, medium and low achievement categories by fathers' educational levels (high, medium and low).

The fathers' educational level appears to vary in the sample of fathers used in this study. Forty-four percent (216) of the fathers were found to have received a medium level of education, that is above primary education but below university education. Only 22% (108) of the fathers fall within the group of those with a low level of education, that is primary education or no schooling. However, a fair proportion of fathers 34% (167) fall into the category of those with high level of education, that is those who had a university education.

From Table 4, it is observed that 41.0% (70) of students whose fathers possess a high level of education obtained high achievement in the physics test (PAT), while only 4.2% (7)of students whose fathers were of high educational level obtained low achievement in the physics test (PAT).

On the other hand, among students whose fathers had a low level of education, only 6.5% (7) of students obtained high achievement in the physics test (PAT), compared to 66.7% (72) of students who obtained low achievement in the physics test (PAT).

Table 4
Cross-tabulation of Students' Achievement Levels in Physics by Fathers' Educational Level.

Fathers Educational Level	Students' Achievement Level							
	High		Medium		Low		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
High	16	8.0	20	10.0	20	10.0	56	28.0
Medium	20	10.0	45	22.5	15	7.5	80	40.0
Low	10	5.0	25	12.5	29	14.5	64	32.0
Total	46	23.0	90	45.0	64	32.0	200	100.0

Chi square = 133.02069 at P > 0.001 ,Cramer's V = 0.495

The correlation (Cramer's V) between these two variables was found to be 0.495, indicating a fairly strong and a significant

relationship between students' achievement in physics and fathers' educational level.

4.52- MOTHERS' EDUCATIONAL LEVEL AND PAT .

The relationship between the students' achievement in the PAT and their mothers' educational level was investigated in an attempt to answer Research Question 3(ii). Table 5 presents the frequencies and percentages of students in the high, medium and low achievement categories by mothers ' educational levels.

From Table 5 below, it is clear that mothers who possess a high educational level are few in number (only 8.6% of the sample). The majority, 64.2% (315) of mothers are in the category of low educational level.

In terms of students' achievement level, a larger proportion (19) %45.2of students whose mothers had high educational level obtained high achievement in the physics test (PAT) while only 9.5% (4) of students obtained low achievement. Among students whose mothers received a low level of education, a large proportion of students obtained low achievement in the PAT, that is 41.0% (129) of the students compared to 19.7% (62) of students who obtained a high level of achievement in the physics test.

Table 5
Cross-tabulation of Students' Achievement Levels in Physics by Mothers' Educational Level

Mothers Educational Level	Students' Achievement Level							
	High		Medium		Low		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
High	6	3.0	10	5.0	2	1.0	18	9.0
Medium	28	14.0	19	9.5	7	3.5	54	27.0

Low	12	6.0	61	30.5	55	27.5	128	64.0
Total	46	23.0	90	45.0	64	32.0	200	100.0

Chi square = 39.43 at P > 0.001 , Cramer's V = 0.2517

The Chi square of 39.43 is found to be significant at P > 0.001 level. It is clear that there is a significant difference in the performance of students whose mothers differ in educational level.

However, the correlation between mothers' educational level and students' achievement, which was found to be 0.2517 (Cramer's V), was lower than the correlation between fathers' educational level and students achievement in physics. This shows that there is a significant, though weak , correlation between mothers' educational level and students ' achievement.

4.53- FATHERS' OCCUPATION AND PAT .

In order to answer Research Question 4, whether there is any relationship between students' achievement in physics and their fathers' occupation, the frequencies and percentages of students in the high, medium and low achievement categories by fathers' occupational level was obtained and are presented in Table 6.

The majority, 62.0% (124) of fathers held medium level occupational (supervisory, lower professional, technical positions). Approximately equal proportions of fathers occupy high level (professional, managerial positions) and low level occupations (manual, semi-skilled positions15.0 % and 23.0 % respectively).

From the data presented in Table 6 below, it is clear that a higher proportion of students whose fathers held high level occupations obtained high achievement in the physics test, (14) 7.0 % compared to students whose fathers are in middle level occupations (25) 12.5 % and students whose fathers are in low level occupation (7) 3.5 % .

Table 6
Cross-tabulation of Students' Achievement

Levels in Physics by Fathers' Occupation

Fathers occupational Level	Students' Achievement Level							
	High		Medium		Low		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
High	14	7.0	10	5.0	6	3.0	30	15.0
Medium	25	12.5	70	35.0	29	14.5	124	62.0
Low	7	3.5	10	5.0	29	14.5	46	23.0
Total	46	23.0	90	45.0	64	32.0	200	100.0

Chi square = 28.52 at P >0.001 , Cramer's V = 0.2269

On the other hand, while only 10.3% (8) of students, whose fathers hold high occupational level obtained low achievement in the PAT, 33.3% (111) of students, whose fathers hold middle level jobs and 48.1% (38) of students whose fathers hold low level occupation obtained low achievement in the PAT.

The data presented in Table 6, shows that there is a significant relationship between achievement in physics and fathers' occupation. The correlation (Cramer's V) between these two variables was found to be 0.2269. It appears that the relationship between fathers' occupational level and students' performance in physics is not as strong as that between fathers' educational level and students' performance in physics.

4.54 - MOTHERS' OCCUPATION AND PAT.

The data to answer Research Question 4 (ii), whether there is any relationship between students' achievement in physics and their mothers' occupation, is presented in Table 7. It is clear from the data collected that the majority, 70.0% (140) of mothers do not work. Therefore, it was thought unnecessary to categorize the small percentage, 14.0% (28) of mothers who worked into those holding high, middle and low level occupations. Hence, only two categories were used (working and not working mothers).

Table 7
Cross-tabulation of Students' Achievement Levels
in Physics by Mothers' Occupation

Mothers occupational Level	Students' Achievement Level							
	High		Medium		Low		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Working	28	14.0	15	7.5	17	8.5	60	30.0
Not Working	18	9.0	75	37.5	47	23.5	140	70.0
Total	46	23.0	90	45.0	64	32.0	200	100.0

Chi square = 16.65148 at P > 0.001 , Cramer's V = 0.1757

Table 7 presents the frequencies and percentages of students in the high, medium and low achievement categories by mothers' occupation, i.e. working mothers versus non-working mothers. From Table 7 above, it is observed that 14.0 % (28) of students whose mothers are working obtained high achievement in the PAT, and only 9.0% (18) of students whose mothers are not working obtained high achievement in the Physics test (PAT). On the other hand, while only 8.5 % (17) of students whose mothers are working obtained low achievement in the Physics test, 23.0 % (47) of students, whose mothers are not working, obtained low achievement in the test. The Chi square computed indicates that there is a significant relationship between students' achievement in physics and whether the mothers' were working or not.

The Cramer's V correlation between students' achievement in the PAT and whether the mothers' held a job or not was found

to be 0.1757. This indicates that there is a significant though weak, relationship between students' achievement in physics and mothers' occupation.

4.55- FATHERS' SALARY AND PAT .

In order to answer Research Question 5 (i), i.e., Is there any relationship between students' achievement in physics and their fathers' salary, the father's income were grouped into three categories in terms of high, average and low level salaries as

discussed in Section 3.5. The low salaried groups included those receiving salaries of 150 Denars to 325Denars. The average salaried group included those receiving 326 to 550 Denars and the high salaried group, those receiving 551 Denars and above. Table 8 presents the frequencies and percentages of students in the high, medium and low achievement categories by fathers' salary levels (high , average and low.(From Table 8 below, it is observed that 11.5 % (23) of students, whose fathers received a high salary, obtained high achievement in the Physics test (PAT), while 4.5 % (9) of students, whose fathers received a low salary, obtained high achievement in the Physics test (PAT).

Table 8
Cross-tabulation of Students' Achievement Levels
in Physics by Fathers' salary

Fathers' salary Level	Students' Achievement Level							
	High		Medium		Low		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
High	23	11.5	39	19.5	26	13.0	88	44.0
Medium	14	7.0	31	15.5	26	13.0	71	35.5
Low	9	4.5	20	10.0	12	6.0	41	20.5
Total	46	23.0	90	45.0	64	32.0	200	100.0

Chi square = 31.91789 at P , 0.001 > Cramer's V = 0.2466

On the other hand, only 13.0% (26) of students, whose fathers received high salary obtained low achievement in the Physics test (PAT), while as many as 6.0% (12) of students whose fathers received low salary obtained low achievement in the Physics test (PAT).

A significant relationship between fathers' salary and achievement in physics was found (Chi square = 31.92, significant at P >0.001 level). The correlation (Cramer's V) between these two variables was found to be 0.2466. Fathers ' salary appears to influence students' achievement in physics .

4.56-MOTHERS' SALARY AND PAT.

Since mothers who were working in the sample were few in number, specifically 16.7% (82) of mothers, it was decided that an investigation of the relationship between students ' achievement in the PAT and mothers' salary i.e. Research Question 5 (ii) would be meaningless.

4.57- SUMMARY OF RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIO-ECONOMIC VARIABLES AND PAT .

In order to summarize the aspect of the relationship between the socio-economic variables and students' achievement in physics, Table 9 presents the computed correlation (Cramer's V) for each of the socio-economic variables. It is clear from Table 9 that the variable influencing student performance in physics more than any of the other variables studied is fathers' educational level (Cramer's V correlation obtained is 0.495). Mothers' educational level also seems to have a considerable, though less influence on students' achievement in physics.

Table 9
Relationship between the Socio-Economic
Variables and Students' Achievement in PAT

Variables	Cramer's V correlation
Fathers' educational level	0.4950
Mothers' educational level	0.2517
Fathers' occupational level	0.2269
Mothers' occupational level	0.1757
Fathers' salary	0.2466

It is clear from the table, that in terms of student variables influencing students' achievement in physics, the findings suggest that students' perceptions with regard to their interest in physics is an important variable influencing students' achievement in physics (Cramer's V found to be 0.3438).

CHAPTER 5 CONCLUSIONS AND ECOMMENDATIONS

5.1 - CONCLUSIONS

This study set out to examine certain variables which might have some bearing on the level of performance of students in the high schools in Suk ElGuma Area in Tripoli, Libya in the field of physics .

The performance of students measured was restricted to cognitive development in physics. The population of the study was final year high school students. There were 20 high schools in Suk ElGuma Area in Tripoli and only 10 high schools were selected for the study. The 10 high schools were selected by cluster random sampling. A total of 200 students took part in the study. Nine students were dropped since their questionnaire responses were incomplete. The sample used represented about 10% of the total student population (2000 students). Two instruments were used in the study. The first, the achievement test,(PAT), was designed to assess student performance in physics. The second was a student questionnaire, (SQ), designed to obtain information on personal characteristics of the student, school factors and student factors.

The performance of students was found to be varied (the range being 72 marks). The determinants of this variability in achievement in physics was the interest of this research.

In this section, the major conclusions derived from the study will be summarized. In addition, the findings will be related to past research studies, and their implications will be discussed.

Gender was found to be significantly associated with achievement in physics. Specifically, female students were found to perform better than male students.

This result concurs with the findings of Stockard and Wood ,(1984) Cheah (1984) and Drew and Gray (1990) but contradicts the findings of Siebert (1956), Dietz (1969), Comber and Keeves (1973), NAEP (1978), Fennema & Sherman (1977) Benbow and Stanly (1980) and Armstrong (1985). One plausible explanation for this variation in the result in this study, of girls performing better than boys, may be that, in Libya ,the female students might have put in more effort in their studies. In other words, the achievement motivation of female students may be higher than that of boys. The study, conducted by Cannon and Simpson (1985), with a sample of seventh grade science students in North Carolina, US, found that females were more motivated than the males across ability groups. Whether this is the case in Libya needs to be substantiated by further research.

In this study, several socio-economic variables were found to be significantly related to students' achievement in physics. Both the fathers' and mothers' educational level were found to be significantly related to students' achievement in physics. However, the fathers' educational level appears to be a more important factor than the mothers' educational level in influencing student achievement. This finding lends support to the conclusion of Benbow and Arjmand (1990) that paternal educational level is a powerful variable associated with high achievement.

With regard to the influence of fathers' and mothers' occupation on students' achievement in physics, it was found that the fathers' occupation level seems to have a stronger influence on students' achievement than mothers' occupation level. Positive relationship between occupational level and student achievement was demonstrated by Anderson (1967), and Drew and Gray (1990). Fathers' salary was also found to be significantly related to students' achievement in physics .

This finding concurs with the finding of Worthing (1969), that family income is significantly related to achievement .

Among the school factors, the factor which emerged as influencing students' achievement in physics was the teacher factor. Specifically two elements of teacher factor, that is, clarity of presentation, in other words, making students understand what they are taught and teacher provision of adequate exercises were found to be significantly related to students' achievement in physics.

Surprisingly the availability of physics laboratory was found not to be significantly associated with students' achievement in physics. This result may have been due to lack of effective use of the laboratory in physics teaching in Tripoli. Some 30 % of the students sampled were not even aware that a physics laboratory existed in their school .

This is an indication that in some cases the laboratory was not utilized at all for the teaching of physics.

The library was also not found to be influencing students' achievement in physics. here was no significant relationship of availability of library and students' achievement in physics was found. This contradicts the finding of Fuller ,(1981)that the library (a material input) and its use had a significant effect on achievement.

Among the two student factors investigated namely, students interest in physics and students' perception of the value of physics in society, the factor which emerged as influencing students' achievement in physics was students' interest in physics. The study found a significant relationship between students' achievement in physics and their interest in physics. This finding is consistent with finding of Benbow and Arjmand (1990) which suggested the attitudes towards science (including interest in physics) was found to be correlated with academic achievement in science and mathematics.

Further, a significant though weak, relationship between students' achievement in physics and students' perception of value of physics in society was found.

5.2 - RECOMMENDATIONS.

The results of these analyses might perhaps be taken as indicators for the need for a more detailed study to be carried out on the problem of students' level of achievement in physics in Libya. The present work, devoted to certain High Schools in Suk ElGuma Area in Tripoli, could only be considered as an exploratory study. It is to lay the ground work touching on certain pressing issues while leaving the more deep-seated questions to be tackled in a more elaborate study.

The study, specifically, only concerned itself with the relationship between selected variables and student growth in the cognitive domain. Hence, student growth in areas other than the cognitive area needs to be studied. Since school learning, specifically physics learning, is a complex phenomenon with many variables involved and the variables interacting with one another, a multi-variate study on a national scale is recommended. This multi-variate study will be invaluable to shed light on the ways the social, political and educational factors operate and influence student learning.

The main concern, as it is with every educationist, had been the child's performance. The child's learning being the central focus, the educational process needs more attention, hence the influence of teacher-student interactions in the classroom on physics achievement needs to be undertaken through use of survey and observational strategies. Further , the teacher factor, specifically teacher quality in terms of clarity of presentation which and provision of adequate work exercises for students to practice and consolidate the application of knowledge and skills, emerged as an important variable influencing students' achievement. This points to a need to rethink the preservice and in-service teacher education curricula and teacher preparation methods. Variables demonstrated as important such as teacher clarity of presentation need to be broken down into specific behaviors which are presumed to comprise them and these specific behaviors need to be developed in the teachers so as to improve the quality of teachers.

Further, it is recommended that special training courses, seminars and workshops for the teachers should be provided, on a regular basis, to encourage them to develop their knowledge and skills and hence improve student achievement in physics.

The teachers also need to be skilled in the effective use of the physics laboratory, equipments and school library to promote students' learning. Further, the teachers should be able to develop interests in physics among their students through being able to engage students effectively in class activities and in science society activities.

Gender was found to influence students' achievement within the sample studied. Nature of gender differences at all levels of education need to be examined in addition to the origins of gender related differences in the children and consequences of gender differences.

The study also raises certain socio-economic issues. Since a fair relationship between parental education and occupational levels and performance of students in physics was indicated by the study, there is a need for the authorities to restructure some of their policies so as to address the issue of the socio-economic levels of parents critically .

Exposure to science-related experiences at home is a function of the socio-economic status of the family, hence it is necessary to raise the socio-economic levels of parents.

To conclude, this study on the factors contributing to differences in achievement in physics has merely scratched the surface but has identified some variables which are associated with achievement in physics. However, further research (survey and experimental studies) is still needed to guide the practice of physics education towards improving the level of students' achievement in physics.

BIBLIOGRAPHY

- Abraham, S.J. (1978). "The Influence of Pre school Education on School Attainment and Adjustment" :A Study of Children in Selected Primary Schools in Kuala Lumpur, Malaysia, Unpublished M.Ed Thesis University of Malaya.
- Allen, H.A. (1970). "A Study of Social Factors Related to Educational Achievement of Elementary School Students in a Rural County in North Carolina", Education.1986 ,
- Anderson, C. A. (1967). "The International Comparative Study of Achievement in Mathematics." Comparative Education Review, : 11 .196-182
- Anderson, L.W. (1987). "The Classroom Environment Study: Teaching for Learning". Comparative Education Review87-69:(1)31 ,
- Armstrong, J.M. (1985). National assessment of participation and achievement of women in mathematics. In S.F. Chipman
- L.R. Brush and D.M. Wilson Women and Mathematics: Balancing the Equation ,London: Lawrence Erlbaum Associates. Assessment Performance Unit,(APU). (1979). Science Progress Report, 1977 -78 . London : Assessment Performance Unit.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. and Hanesian, H.C. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View .New York: Halt, Rinehart & Winston.
- Bateson, D. J. and Parson-Chatman, S. (1989). "Sex-related Differences in Science Achievement : A Possible Testing Artifact". International Journal of Science Education : (4) 11 , .385-371
- Baya'a, N. F. (1990). "Mathematics anxiety, mathematics achievement gender and socio-economic status among Arab secondary students in West Bank, Palestine". International Journal of Mathematics, Educational Science, Technology (2)21 ,319 -324.
- Benbow, C.P. and Arjmand, O. (1990). Predictors of High Academic Achievement in Mathematics and Science by Mathematically Talented Students: A Longitudinal Study. Journal of Educational Psychology . .441-430 :(3)82
- Benbow, C. and Stanley, J.C. (1980). Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or artifact? Science .1264-1262 (12) 210 ,.
- Bourke, S. (1986). "How Smaller is Better: Some Relationships Between Class Size, Teaching Practices, and Student Achievement", American Educational Research Journal.,v. 23 ,no.(4),1986, 558-71 .

- Bowman, M.J. and Anderson, C.A. (1980). The participation of women in education in the third world. Comparative Education Review) June), pp 313-351 .
- Boyle, G.J. and Start, K.B. (1989). "Sex differences in the prediction of academic achievement using the children's Motivation Analysis Test". British Journal of Educational Psychology.252-245 : 59 ,
- Brophy, J. and Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (ed). Research on Teaching ,New York: Macmillan (3rd Edition.(Chakravarthy, V.V. (1970). "A study of attitudes among Malay students towards mathematics" Journal Pendidikan , .21-20 : (1)1 1970.
- Cheah, P.Y. (1984). The Cognitive Attainment of Form IV and V Students in Relation to Conceptual Demands of the Malayan Chemistry Curriculum. Unpoblished M.Ed. Thesis : University of Malaya.
- Coleman, J.S., et al .(1966) Equality of Educational Opportunity . Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Comber, L.C. and Keeves, J.P. (1973). Science Education in 19 Countries, International Studies in Evaluation, Vol. 1. Stockholm : Almquist & Wilksell.
- Deutsch, M. , Katz, I. and Jensen, A. R. (1968). Social Class, Race and Psychological Development .New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dietz, J.E. (1969). Economic Understanding of senior students in selected California high school, Doctoral Dissertation ,University of California (1963) reviewed by Litro Robert Frank, Doctoral Dissertation University of Connecticut, pp.26
- Drew, D. and Gray, J. (1990). "The fifth year examination achievement of black young people in England and Wales." Educational Research , .117-107 : (2)32
- Eccleston, G., Borkin, I. and Burraos, A. (1990). "Sex-related differences in an academic performance at G.C.E. (A) level . Educational Research , .232-229 : (3)32
- Edwards, E.L. (1957). Techniques in attitudes scale Construction, New York: Appleton-century Crofts, 1957, chapter 13.
- Erickson, G.L. and Erickson, L.J. (1984). "Females and science achievement: achievement, evidence, explanations and implication". Science Education.89-63 : (2)68 , .

- Fennema E. and Sherman J. (1977). Sex-related differences in Mathematics achievement, spatial visualisation, and socio-cultural factors, American Education Research Journal(1)14 , .71-51 :
- Fuller, B (1981). " What School Factors Raise Achievement in the Third World". Review of Educational Research-255 : (3)57 , .92
- Gallagher, J.J. (1987). A summary of research in science education . Science Education, .284-277 :71.
- Ghaleb Hana. (1970). The Methodology of Education and The New Education) : .Arabic.(Glasman, N.S. and Biniaminov, I. (1981) "Input-output analysis of schools, Review of Educational Research.39-509 : (4)51 ,
- Goodman, S.M. (1959). The assessment of school quality .Albany, NY : State Department of Education.
- Haddad, W.D. (1971). Relationship Between Mental Maturity And Level Of Understanding Of Concepts Of Relativity In Grades 4 -8 Journal of Experimental Education .Vol. 41: 22-32.
- Heyneman, S. P. (1976). Influences on Academic Achievement: A comparison of results from Uganda and more Industrialized Countries. Sociology of Education .211-200 : 49 ,
- Heyneman, S.P. and Loxley, W.A. (1982). "Influences on academic achievement across higher and lower income countries : A re-analysis of IEA data". Sociology of Education- : (1)55 ,13-21.
- Heyneman, S.P. and Loxley, W.A. (1983). "The effect of primary school quality on academic achievement across 29 high and low income countries". American Journal of Sociology (6)88 , .1194-1162 :
- Hueftle,S.J. and et al .(1983) .Images of Science : A summary of results from 1981-82 national assessment in science Minnepolis Minnesota Research of Evaluation Center, University of Minnesota .
- Husen, Torsten. et al.(1978) . Teacher Training and Student Achievement in less Developed Countries. Washington, D.C. World Bank . 1978.
- Hussein Haji Ahmad (1983). "The Impact of Social Environment, Background Characteristics and Classroom Streaming on School Achievement in Peninsular Malaysia. A multi variate-Analysis ". NUSANTARA) 10 January): 48-85.
- Isahak Bin Haron (1977). Social Class and Educational Achievement in A Plural Society: Peninsular Malaysia. Unpoblished PhD Thesis: University of Chicago.

- Jacobson, W.J. and Doran,A. (1986). "Analyses and Comparisons of Science Curricula in Japan and the United States.
- Jabsir, S.S. and et.al. (1989). Socio-Economic Environment, Academic Achievement and Occupational Opportunities in Malaysia,. Kuala Lumpur, Faculty of Education
- Lijnse, P. (1983) "Does science education improve the image of science?". Science Education.82-577 :67 ,
- MacCoby, E. E. and Jacklin, C. N. (1974) The Psychology of Sex Differences .Stanford: Stanford University Press.
- Malaysia,.(1990)."Factors Influencing the Academic Achievement of Students in Malaysian Schools" Kuala Lumpur: Ministry of Education, Malaysia, Report For Educational Planning .
- Mayeske, G.W. (1972). A study of our nations schools. Washington, D.C. : Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Merrifield, P. R. and Hummel-Rossi, B. (1977). "Relationships of indices if eighth grade academic achievement to sex and to measures of differential aptitudes and personality traits. " Educational and Psychological Measurement.92-487 :33 ,
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1978) .Science Achievement in the Schools: A Summary of Results from the 1976-77 Denver : Assessment of Science Education Commission of the States.
- Norusis. M. J. (1988). Statistical Package for Social Science (SPSS/PC+) .
- Oh, K.L. (1969). "Some Socio-Economic Factors Affecting Academic Achievement" Unpublished M.Ed. Thesis, University of Sydney.
- Osborn, M.E. (1971). The Impact of Differing Parental Educational Level on the Educational Achievement, Attitude, Aspiration and Expectation of the Child. The Journal of Educational Research.67-63 : (4)65 ,
- Peoples Committee of Education in Tripoli, Libya, ,(1982) Evaluation of Students .Unit of Education Guidance Office .
- Rajagopal Subramaniam. (1976). "A Study of Role of Attitudes and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language by Fifth Form Malay Medium Pupils in Selangor," Unpublished M.Ed Thesis
- Rossi, P. H.,(1961) "Social Factors in Academic Achievement Abrief Review" in Halsey, A.H., Floud, J., & Anderson, C.A , (eds), Education Economy and Society, The Free Press of Glencoe, Inc., New York, 269-272.

- Rutter, M. (1983). "School effects in pupil progress: Research findings and policy implications". Child Development.54 ,
- Rutter, M. et al .(1979) ,Fifteen Thousand hours: Secondary schools and the effects on children .Somerset: Open Books.
- Siebert,W. F. (1956). Economics and the Next Generations: An Investigation of the Knowledges and Attitudes of High School Youth , Purdue University, 1956.
- Simmons, L. and Alexander, L., (1978). The Determinants of School Achievement in Developing Countries. A Review of the Research, Economic Development and Cultural Change : (2)26 , .358-341
- Stockard, J. and Wood. J. W., (1984). "The myth of females under-achievement: a re-examination of sex differences in academic under-achievement". American Educational Research Journal, .21:4
- Sudarsano,F.X. (1984). A Comparison of Academic Achievement in Indonesian Private and Public Elementary School .Ph.D .Thesis, Florida State University .
- Sufean bin Hussin, (1986). Solving open-sentences in multiplication and division: Factors related to the performance of primary three and four pupils. In Leonardo Yong (Ed). Dissertation Abstracts (1986-1988), Faculty of Education, University Malaya.
- Theisen, G. L., Achola, P. P. W. and Boakari, F. M., (1983). The underachievement of cross-national studies of achievement . Comparative Education Review .68-46 : (1)27 ,
- Tivoli, N. W. and Power, C. N., (1989). Major influences on Science achievement in developing countries: Kenya. International Journal of Science Education .211-203 : (2)11 ,
- Tunhikorn, B. P., (1986). "Attitudes toward and achievement in science of secondary students in Kasersart Demonstration School, Bangkok, Thailand. Unpoblished Ph.D. Thesis, Oregon State University.
- Unit of Education Guidance Office,(UEGO), Libya, (1979). Census and Statistical Report. Tripoli : Secretariat of Planning.
- Wang, B. C. (1975). "An Inter-Ethnic Comparison of Educational Selection, Achievement and Decision-making Among Fifth-Form Students in West Malaysia". Ph.D. dissertation, University of Chicago.

- Webb, G. (1987). "Factors affecting achievement in the University of Cambridge G.C.E. A Level. Geography Examination in Jamaica . Research in Education.26-17 : 38 ,
- Wilson, R.C. and Morrow, W.R.(1962)." Family Relations of Bright High-Achieving Under-Achieving High School Boys" Child Development ,32 , .510-501
- Worthing, L.E. (1969). A study of factors related to first quarter academic session at the University of Utah ,Ph.D. thesis.

Journal of Faculty of Education

Major Difficulties Encountered by Some Arab Postgraduate Students in Using the English Language Communicatively

Dr. Shaban Aldabbus
Faculty of Education University of Alfateh

Introduction

Learning a language other than the learner's mother tongue is not an easy task, especially when the target language has different linguistic and structural features as is the case with Arab students learning the English language. This paper presents the findings of an investigation conducted at Newcastle University which aimed to explore the difficulties that Arab postgraduate students encounter in learning the English Language. The analysis illustrates that the students under investigation face a major challenge in using the target language communicatively and effectively in authentic situations.

Problem of the Study

It has been observed that some Arab postgraduate students, who have been living in an English speaking city (Newcastle) for a considerable period of time studying in different fields using English as a tool in communicating with their supervisors, reading different resources, and writing their assignments and

theses, are still incapable of communicating effectively and confidently when engaged in real communicative situations with native speakers. Therefore, some of them feel frustrated and feel as if they have not learned any English.

In order to explore the difficulties that these students encounter in acquiring good levels of speaking skills as well as the reasons behind these difficulties, a small study was carried out at Newcastle University during the academic year 2006/2007. The participants in the study were 13 postgraduate students from Libya, Saudi Arabia, Egypt and Jordan. All of these students are male and range in age from 25 to 48 years. 8 of them are PhD students, whereas the rest are MA and MSc students. They have already spent between two and four years in the UK, mainly in the North East. None of them had lived in English speaking countries before they came to the UK. Most of them took either pre-sessional or foundation course before joining their postgraduate programmes.

Methodology

Semi-structured interviews which often considered to be superior to other data collection methods (Bryman, 2004), were conducted in gathering data. One of the main reasons for this is that "people are usually more willing to talk than to write". Clarifying the questions posed to the interviewee in case of misunderstanding is another important feature of an interview. In addition, if the interviewer were able to build a good relationship with the interviewee, then certain types of confidential information might be obtained which could not be obtained from a questionnaire or observation. However, the participants were asked about the difficulties they faced in acquiring a good level of English speaking skills, and the possible reasons behind these difficulties.

A tape recorder was used during the interviews. Data were then transcribed, categorized, qualitatively analysed and then interpreted. Although this technique is time-consuming, it ensures an accurate and detailed record of actual information (McDonough & McDonough, 1997). Then, a summary of the main points yielded in the interviews were jotted down.

Findings of the Study

The findings of the study revealed that some of the participants encountered various phonological problems while speaking. For instance, in terms of pronunciation, they had difficulty in pronouncing words that contain vowel sounds such as /əu / and /eə/. Also they mispronounced sounds such as /P/, /V/, /Ɵ /, and instead replaced them with other sounds such as /b/, /f/, /t/, which led to misunderstandings, as in: bark, park; pray, bray; very, ferry, think, tink …etc.

Another problem appearing throughout the interviews was the insertion of vowel sounds between final consonant clusters in words like, *nexit* for *next* and *workid* for *worked.* They also inserted vowel sounds in final syllable, as in, *certain* and *important*. Although, they could still convey their intended message, their English sounded unnatural. Intonation, which is crucial in communicating meaning, is seen as a difficult area as well. Listeners frequently get the wrong messages from intonation when foreign speakers use it in an idiosyncratic way (Harmer 2003).

Moreover, participants acknowledged that they encountered linguistic problems. For example, they had difficulty in using English prepositions. That is they needed to think in their mother tongue in order to choose the right preposition before producing a sentence. This takes time and hinders the conversation going smoothly. The definite article is another area of difficulty. In the Arabic language there are contexts in which the use of definite articles is obligatory, but in English it is not used in the same situations. For example, Arab students may say: *The food is necessary for me*, instead of *Food is necessary for me*. They also mentioned other difficulties, such as forming questions correctly using axillaries, and using question tags while speaking.

On the other hand, words with multiple meanings presented great difficulties for some participants in understanding the appropriate meaning. They may have only known one meaning of a particular word, and when they heard it or intended to use it, they usually resorted to the only meaning they already knew, even if the word had another meaning. Idioms were considered by most of the participants involved in the study to be another striking area of difficulty. They usually tended to use literal translations in an attempt to understand the meaning of an

idiom, but in many cases they failed to get the right meaning. Therefore, they avoided using them, but they still had problems in understanding them. "It has been reported by Mahmoud (2002) that students can not understand and use of idioms unless they attain a fairly advanced level of proficiency in the foreign language. Even then, EFL students' ability to comprehend and produce idioms does not go anywhere near that of a native speaker" (Baker, 1992).

Similarly, more than half of the students argued that, the Geordie accent used by Geordie people in Newcastle city hinders ongoing communication with native speakers. Geordie has its own characteristics which differ from Standard English in terms of pronunciation. The students under investigation used Standard English with their supervisors and university staff in general, but they had to communicate with people who speak Geordie in other situations, such as making verbal contract with employees of utility companies. Here they found it quite difficult to be understood. As a result they tended to seek help either from their friends or the student union. Finally, considerable number of students said that they had the necessary linguistic knowledge, but they found it difficult to apply that knowledge in real conversations and, therefore, they could not keep conversations going for an extended period of time. As a result, they felt nervous and unwilling to continue to the end of conversations.

Reasons for these Difficulties:

Many second language learners believe that a learner's proficiency in acquiring the English language can be measured

by their fluency in speaking. On the other hand foreign language teachers claim that fluency in speaking is the most difficult skill to acquire. According to the responses of the participants as well as the present author's own experience as a postgraduate student, there are various factors that may hinder the process of acquiring a good level of speaking skills in English. The following are some of them:

Mother Tongue Interference:

Concerning the data gathered, it can be argued that mother tongue interference plays a fundamental role in complicating the process of acquiring a good level of spoken English. According to Lado (1964), "interference is the negative influence of the mother language (L1) on the performance of the target language learner (L2)". Therefore, it is highly likely that the students under investigation have formed habits that embody the features of the Arabic language, which then influence their performance.

Ineffective Language Courses:

Other students argued that pre-sessional and foundation courses were not effective, in the sense that they did not prepare them for free and fluent communication. This is because, a) there was very little interaction in English among students in the

classroom because most students spoke the same mother tongue, and therefore they tended to use their native language during classroom activities; b) the focus is on accuracy rather than fluency; c) some students think that the methods of teaching implemented by some of the teaching staff are ineffective. That is, they tend to be teacher-centred rather than learner-centred.

Negative Attitudes:

It has been written by Gardner (1985) that attitudes toward the target language community appear to be fundamental in determining success in learning the language. If a learner does not have a positive attitude toward the target language community, he or she would be unlikely to want to learn types of behaviour associated with that culture. This study has revealed that some students claimed to have negative attitudes towards learning English and they learn it because it is the only medium of instruction. They justified their opinion by saying that the double standard in foreign policy practised by governments in Britain and the USA in the Middle East has a negative impact on their inner feelings. As a result they have isolated themselves from the communities where they live, and look at the English

language as a medium of instruction rather than a goal they wish to achieve.

Lack of Vocabulary:

Some of the students under investigation usually limited themselves to the areas of their research. Either they did not have time to engage in supplementary reading, by which means they might have obtained different vocabulary in different fields, or they had not have acquired the habit of reading. In this case their amount of vocabulary would be limited, and therefore they would be unable to take part in discussions without having the necessary vocabulary. It can be argued, however, that if one has an extensive vocabulary, it is possible to obtain meaning from spoken and written texts, even though one does not know the grammatical structures in which the texts are encoded (Nunan 1999).

Lack of Confidence:

Because of the frequent mistakes they made while speaking, especially in pronunciation, some students preferred not to take risks and therefore avoided speaking to native speakers or to people who had a good command of English. When forced to, they would keep producing certain sentences and expressions that had already been stored in their minds to avoid being embarrassed. Such students should be encouraged to use the target language regardless of the mistakes they might make, and they should look at errors as part of the process of learning rather than a negative indication.

Other Reasons:

The other reasons mentioned by participants can be summarized as follows. Some students did not seek any

opportunity to practise their English language orally. They depended only on the regular meetings with their supervisors. Others lived in groups with the same native language or with their families where they used only their mother tongue. They did not go to public places such as social clubs and pubs where they could have socialized and communicated with English people, due to cultural and religious barriers. Only few of them watched English TV programmes, while the rest preferred to watch Arabic channels. Another important reason is that some of them lacked awareness of the facilities at their disposal within the language centre and library.

Conclusion

From the above discussion one can infer that learning to speak a foreign language requires more than knowing its grammatical and semantic rules (Brown, 1994). Learners need not only linguistic knowledge, but also the culturally acceptable ways of interacting with others in different situations and relationships (Hymes,1971). Krashen (1985), for instance, stresses the use of language communicatively rather than through practising language skills. Therefore, the students under investigation should be encouraged to involve themselves in real-life situations where they can use the target language communicatively. In the present author's experience, the Globe Coffee, which is run by the Jesmond Parish Church in Newcastle is a very suitable place for students who wish to improve their English. They can meet people, make international friends, and take part in various activities. Furthermore, students should be willing to tackle tasks and challenges and have confidence in their performance. They should look at mistakes as a sign of improvement and a natural process in acquiring a second language.

Positive attitudes towards the language and its native speakers are essential. Learners should focus on the positive aspects of the community and realize that each community has its culture, interests and lifestyles. Therefore, instruction in the target language should focus on enabling students to integrate satisfactorily into the foreign language culture and to express various types of speech acts appropriately. Parallels between Arabic and English at the linguistic level often lead to a totally different underlying message, and thus learners "should avoid literal translation as much as they possibly can" (Kharrat, 2002:1). On the other hand, some changes in the content of the English language courses provided by the language centre should be made according to the students' feedback. Finally, more diverse techniques should be applied by teachers in teaching speaking skills.

References

Baker, M., 1992. In other words: A Coursebook on Translation. London: Routledge.

Brown, D., 1994. Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents.

Bryman, A., 2004. Social research methods. Oxford University Press

Gardner, R. 1985. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnad

Harmer, J., 2003. The practice of English language teaching. 3rd ed. Longman

Hymes, D., 1971. On communicative competence. Philadelphia, PA: University of
Philadelphia Press.

Kharrat, M., 2002. Learning the culture as well as the words. Humanising Language Teaching. 4, 1. 2002 . http://www.hltmag.co.uk [04/05/04]

Krashen, S., 1985. The input hypothesis: issues and implications. New York: Longman.

Lado, R., 1964. Language teaching, a scientific approach. New York, McGraw-Hill.

Mahmoud, A. 2000. Modern standard Arabic vs. Non-standard Arabic: where do Arab students of EFL transfer from?. Language, Culture and Curriculum. Vol. 13, No. 2 .p 134

Mahmoud, A. (2002). Interlingual transfer of idioms by Arab learners of English. The internt TESL Journal, vol. VIII, No.12, 2002. http://iteslj.org/Articles/Mahmoud-Idioms.html [26/05/04].

McDonough, J. and McDonough, S. (1997). Research Methods for Language Teachers. ARNOLD. London

Nunan, D., 1999. Second language Teaching and learning. London: Heinle & Heinle.

Journal of Faculty of Education

DELAYED VON FOERSTER INTEGRO - DIFFERENTIAL EQUATION.WITH MULTIDIMENSIONAL SPACE

BY NAJEMEDIN HARIBASH

Here the theorem on existence and uniqueness of system of integro-differential equations will be proved.

Introduction.

The most interesting problem is that of partial integro-differential von foerster equation of the chaotic Behaviour considered by , Dawdowicz [3],[4],[5] and Z kamon [6] and method in the presented paper the results of the paper [9] are generalized on the case of delayed argument for Z wilh multidimensional space.

1.0 Formulation of theorems

Let us consider the system of equations

1.1 $$\frac{\partial u}{\partial t}+\sum_{i=1}^{n} c_i\left(x, z_t\right)\frac{\partial u}{\partial x_i}=\lambda\left(x, u, z_t\right) \quad ,$$

1.2 $$z(t)=\int_0^{\infty} u(t, x)dx \, ,$$

where the function

1.3 $$z_t : [-r,0]\to \mathrm{R}_+ \, ,$$

is defined by the following formula

1.4 $$z_t(s) = z(t+s)$$

$$x = (x_1;...;\ x_n),$$

for $t \geq 0$ and $x_i \geq 0$ i.e. the function z_t is the segment of the function z.

Equation (1.1) is considered with the initial condition

1.5 $$u(0,x) = v(x), \quad x = (x_1;...;\ x_n)$$

Throughout the paper, the coefficients c and λ are assumed to satisfy the following assumptions

(C_1)

$$c : R_+^{n+1} \times C\left([-r;0]; R^n\right) \to \mathsf{R}_+^n,$$

(C_2) The coefficient c is of class C^2 for $x_i \geq 0$,

(C_3) $c(x_i, z) = 0$, for $x_i = 0,$ for some i

(C_4)

$$\left| \sum_{i=1}^{n} \frac{\partial c_i}{\partial x_i} \right| \leq \alpha \ ,$$

(C_5)

$$\sum_{i=1}^{n} \left| c_i \left(x \ , Z \right) - c_i \left(x, \overline{Z} \right) \right| \leq \gamma \ \left\| Z \ - \ \overline{Z} \right\|,$$

where Z and $\overline{Z}$ are different functions. The norm in this formula is understood as the classical norm of uniform convergence i.e.

$$\|Z\| = \sup_{-r \leq s \leq 0} |Z(s)|,$$

(C_6)

$$\left| \frac{\partial divc}{\partial Z} \right| + \sum_{i=1}^{n} \left| \frac{\partial c_i}{\partial x_i}(x, z) \right| \leq \mu(z),$$

(Λ_1) The function λ is of class C^2 for $x \geq 0, u \geq 0$,

(Λ_2)

$$\lambda(x, 0, z_t) = 0,$$

(Λ_3)

$$\frac{\partial \lambda}{\partial u} \leq \beta \ (u \ , \ z) \ ,$$

(Λ_4) $\exists \gamma' > 0$

$$\left| \lambda \left(x_1, x_2, ..., x_n, u, Z \right) - \lambda \ \left(x_1, x_2, ..., x_n, u, \overline{Z} \right) \right| \leq \gamma' \left\| Z - \overline{Z} \right\| \ u \ ,$$

(Λ_5)

$$\left|\frac{\partial\lambda}{\partial z}\right| + \sum_{i=1}^{n}\left|\frac{\partial\lambda}{\partial x_i}\right| \le \nu(z,u)\, u\ .$$

Theorem 1.1.

Let v be bounded and continuous on $(0,\infty)$, $v \ge 0$ and let

1.6 $$A = \int_0^{\infty} v(x)\,dx < \infty\ .$$

Let

$$z_0 \in C\left([-r,0]\right), \quad z_0(0) = A.$$

Define

$$z_t : [0,T] \to C\left([-r,0]\right),$$

by the formula

$$z_t(s) = \begin{cases} z(t+s) & for\ \ t+s \ge 0 \\ z_0(t+s) & for\ t\ +\ s < 0 \end{cases}$$

Then there exists exactly one non-negative function u which is a solution of (1.1), (1.2), (1.5).

1.2. The method of characteristics and construction of operator Θ

Let $C_+([0,T])$ be the set of all continuous and non-negative function on the interval $[0,T]$.

First we consider problems (1.1) and (1.5) where $z \in C([-r,T])$ is a given function.

Denote by

$$\varphi(t,x)=\varphi_i(t,x_1,...,x_n;z_t) \quad \text{and}$$

$\psi(t,x,y)=\psi(t,x_1..x_n,y,z_t)$,

the characteristics of (1.1) i.e. the solution of

1.7 $$\xi_i' = c_i(\xi_i, z_t), \quad \xi_i(0)=x_i, \quad i=1,...n$$

and

1.8 $$\eta' = \lambda(\xi_1,...\zeta_n,\eta,z_t), \quad \eta(0)=y,$$

respectively, for $t \in [0,T]$.

From the classical theory of first order differential equation [13] follows, that if v is a differentiable function

the function $u:[0,T]\times R^N \to R$ is a solution of (1.1), (1.5)

if for every $t \in [0,T], \quad x_I \geq 0,$

1.9 $$u(t,\varphi(t,x)) = \psi(t,x,v(x)).$$

If v is not differentiable this condition can be a definition of solution.

Proposition 1.1

Under assumptions $(C_1)-(C_3)$ and $(\Lambda_1)-(\Lambda_4)$ if $z \in C_+([0,T])$, v satisfies (1.4) and u is the solution of (1.1), (1.3), then for $t \geq 0$

1.10 $$\int_{R_+^n} u(t,x)\,dx < \infty$$

and the function $[0,T] \ni t \mapsto \int_{R_+^n} u(t,x)\,dx$ is continuous.

In fact u depends upon z (This dependence is omitted.). For a fixed $v \geq 0$ define the operator Θ by the formula

1.11 $$\Theta z(t) = \int_{R_+^n} u(t,x)\,dx \ .$$

From proposition 1.1 there follows that $\Theta : C_+([0,T]) \to C_+([0,T])$.

Clearly, if z is the fixed point of operator Θ i.e

1.12. $\Theta z = z$, u is solution of (1.1), (1.5) and u is sufficiently regular, u is the solution of (1.1),(1.2),(1.5). If u is not sufficiently regular these conditions can be a definition of generalised solution of (1.2), (1.2), (1.5) hence to prove the existence or uniqueness of the solution of (1.1), (1.2), (1.5) it is sufficient to prove the existence or uniqueness of the fixed point of operator Θ.

1.3. Proof of the theorem 1.1.

Clearly we shall prove that Θ satifies the condition of Banach fixed-point theorem.

To prove it recall the following lemmas proved in [9].

Lemma 1.1.

The C^1- function φ is defined on $[0,T]\times R_+^n$, and C^1- function ψ is defined on $[0,T]\times R_+^n \times R_+$. Moreover, for fixed t the function $x \to \varphi(t,x)$ is a bijection of R_+^n onto R_+^n.

The Lemma is a simple consequence of our assumption.

Let

1.13 $$S_{iJ}(t,x,z) = S_{iJ}(t,x) = \frac{\partial}{\partial x_J}\varphi(t,x),\ i = 1,2,....n$$

It is obvious that S satisfies the condition the $S = [s_{iJ}]_{i,J=1}^n$ is Jaobin matrix of the map $x \to \varphi(t,x)$

1.14 $$\frac{\partial S_i}{\partial t} = \sum_{k=1}^{n} \frac{\partial c_i}{\partial x_k}(\varphi(t,x), z_t)\ S,\quad s_{ij}(0,x) = 1.$$

$$\frac{\partial}{\partial t}(\det\ s) = divc\ (\phi(t,x), z_t).\det s, \det s(0) = I$$

Lemma 1.2.

The following inequalities hold

1.15 $$o \le \det S(t,x) \le e^{\alpha t}, \quad 0 \le \varphi(t,x,y) \le e^{\beta t} y .$$

As in [9], from these Lemmas it follows that for u satisfying (1.9)

1.16 $$\int_{R^n} u(t,x)dx \le Ae^{(\alpha+\beta)t} < \infty .$$

Moreover, $\Theta z(t) = \int_{R^n} u(t,x)\,dx$ is a continuous function. This follows from [9] and the Lebesgue dominated convergence theorem.

Corollary 1.1. From [4] it follows that

$$\Theta z(t) = e^{(\alpha+\beta)t} A .$$

Assume that z satisfies the Lipschitz condition

Let us consider

$$H : [0,T] \times R_+ \times C_+[0,T] \to R, \ T > 0 ,$$

defined by the formula

1.17 $$H(t,x,z) = \psi(t,x,v(x),z)\, S(t,x,z).$$

Since v is bounded, from lemma 1.2 it follows that u also is bounded for $t \le T$.

Since z is continuous, the set $\{z_t \mid t \in [0,T]\}$ is compact and in consequence there exists

1.18 $$B_T = \sup_{t\in[0,T]} \beta(u, z_t).$$

Hence, form $\Lambda 4$ it follows, that

1.19 $$\left|\frac{\partial \lambda}{\partial u}\right| \le B_T,$$

for $z \in X$ and u satisfying (1.1), (1.5). Hence

$$\left|\frac{\partial H}{\partial t}\right| \le \left|\frac{\partial}{\partial t}\psi(t, x, v(x), z_t)\right| S(t, x, z_t) + \psi(t, x, v(x), z_t)\left|\frac{\partial}{\partial t} S(t, x, z_t)\right|,$$

1.20 $$\left|\frac{\partial H}{\partial t}\right| \le (B_T + \alpha)\, e^{(\alpha+\beta)T}\ .v(x).$$

Thus

1.21 $$|\Theta z(t+h) - \Theta z(t)| \le A(B_T + \alpha)\, e^{(\alpha+\beta)T} h,$$

for $t, t+h \in [0,T]$.

In consequence, if $\Delta = [0,\infty]$ then the set

$$K \subset C(\Delta).$$

This set is relatively compact if and only if, for every $T > 0,$ the set of restrictions

$$\left\{ z\Big|_{\{0,T\}} : z \in K \right\},$$

is relatively compact.

We notice that the set $\overline{K}$ of all function from $C_+(\Delta)$ bounded by $Ae^{(\alpha+\beta)t}$ and satisfying the Lipschitz condition with the constant

$$N(T) = A(B_T + \alpha)\, e^{(\alpha+\beta)T},$$

satisfies

1.22 $$\Theta(\overline{K}) \subset \overline{K}.$$

To prove Theorem 1.1 we use the following:

Proposition 1.2.

Under the assumptions of Theorem 1, for $z, \bar{z} \in \overline{K}$, the following inequality holds

1.23 $$\left\| \Theta z - \Theta \bar{z} \right\|_T \leq M\ (T) \left\| z - \bar{z} \right\|_T,$$

where $\overline{K}$ is some subset of $C(\Delta)$ such that $\Theta(\overline{K}) \subset \overline{K}$ $\|*\|_T$ denotes the norm in $C([0,T])$

and

1.24 $$\lim_{T \to 0} M(T) = 0.$$

To prove this proposition we shall generalize some lemmas already proved in[9]

Lemma 1.3.

Under the assumptions of Theorem 1, ψ satisfies the inequality

1.25 $$\int_{R_+^n} \left| \psi(t, x, v(x), z) - \psi(t, x, v(x), \bar{z}) \right|_T dx \leq M_1(T) \left\| z - \bar{z} \right\|_T$$

or $t \in [0,T]$ and $z, \bar{z} \in K$. Moreover,

$$\lim_{T \to 0} M_1(T) = 0 .$$

Proof:

Let $W(t,x) = \psi(t,x,v(x),z) - \psi(t,x,v(x),\bar{z})$,

obviously, $W(0,x) = 0.$

We shall estimate $\frac{\partial w}{\partial t}(t,x)$.

We notice that, for $z, \bar{z} \in \overline{K},$ we have

1.26 $$z(t) \le Ae^{(\alpha+\beta)T} \ , \bar{z}(t) \le Ae^{(\alpha+\beta)T},$$

1.27 $$\psi(t,x,v(x)z) \ \le \ \sup_{\xi \in R_+^n} v(\xi) e^{\beta T},$$

$$\psi(t,x,v(x)\bar{z}) \ \le \ \sup_{\xi \in R_+^n} v(\xi) e^{\beta T}$$

and consequently, there exists a compact set F such that

$$(z, \psi(t,x,v(x),z)) \in F,$$

$$(\bar{z}, \psi(t,x,v(x),\bar{z})) \in F .$$

There exists a finite number

1.28

$$v_0 = \sup \{ v(z;\psi(t,x,v(x);z)), v(\bar{z};\psi(t,x,v(x);\bar{z})) \ t \in [0,T]; x \in R_+^n \}$$

The following part of proof is analagous to proof of lemma 3 in [9]

Under assumption of Theorem 1.1, for $t \le T$ **and** $z, \bar{z} \in \overline{K}$

1.29 $$\left| s(t,x,z) - s(t,x,\bar{z}) \right| \le M_2(T) \left\| z - \bar{z} \right\|_T ,$$

moreover

1.30 $$\lim_{T \to 0} M_2(T) = 0 .$$

The proof of this lemma is analagous to proof of lemma 4 in [9]

To prove Theorem 1.1. it remains to notice that for sufficiently small T the operator $\Theta : \overline{K}_T \to \overline{K_T}$ fulfill the assumption of the Banach fixed-point theorem,

$$\overline{K_T} = \left\{ z_{[0,T]} : z \in \overline{K} \right\}.$$

Hence the operator Θ has exactly one fixed point in $\overline{K}_T$. Since

$$\Theta(C_+(\Delta)) \subset \overline{K}$$

Θ has no fixed-point out of $\overline{K}$, and Θ has exactly one fixed point in $C_+([0,T])$. To prove Θ has exactly one fixed point in $C_+(\mathsf{R}_+)$ we notice that the problem (1.1), (1.2), (1.5) is time-independent, the Theorem 1.1. true in $\Delta = [t_0, T]$ with initial condition

1.31 $$u(t_0, x) = v(x).$$

From this follows that the set all $t_0 \in R_+$ for which (1.1), (1.2), (1.5) has exactly one solution in R_+ is closed. This completes the proof.

References

[1] Lasota A., Pianigiani G., Invariant measures on typological spaces, Boll. UN. Mat. Ital.(5) 15-B(1977), 592-603

[2] Rudnicki R., Invariant measures for the flow of a first equation, Ergodic Theory Dynamo. Systems 5(3) (1985), 437-443.

[3]. Dawidowicz A.L., on the existence of an invariant measure for the dynamical system generated by partial differential equation. Ann. Pol. Math. XLI (1983)

[4] Dawidowicz A.L., on the existence of an invariant measure for quasi-linear partial differential equation, Zeszyty Naukowe UJ Prace Matematyczne 23 (1982)

[5] Dawidowicz A.L., on the generalized Avez method, Ann. Pol. Math. LVII. 3 (1992) 209-218

[6] Zdzisław Kamont; Stanisław Zacharek: On the existence of weak solution of quasilinear first order partial differential eqations with a deviated argument. Rad.-Mat. [Radovi-Matematicki] 2 (1986), no. 2, 189-216

[7] Łoskot K., Turbulent solution of first order partial differential equation, J. Differential Equations 58(1985) No. 1, 1-14

[8] R .Courant, partial differential equations, New York, 1962

[9] Dawidowicz A.L., Łoskot K., Existence and uniqueness of solution of some integro-differential equation Ann. Pol. Math. XLVII (1986), 79-87

Journal of Faculty of Education

VARIABLE LASER BEAM EXPANDER

Omar M. Amer
Physics Department, Faculty of Education, Alfateh University

ABSTRACT

In this paper full analysis of a beam expander based on the use of two convex lenses is presented. It is shown that not only the magnification factor, but also the field variation with distance is essential. Better results are expected for expander with distances between lenses less that the sum of the focal distances.

1.INTRODUCTION

When a variable laser field is required, we have to design an optical lens system that can modify the ratio of output to input beam waist. In this paper we examine a two-lens system based on the well-known system of two concave lenses separated by distance equal to the sum of focal distances of the lenses. In this case the magnification ratio of the system is fixed and equal to the ratio of the two focal distances. On examining such system it was earlier noticed [1] that by varying the separation between the lenses one could produce variable beam expansion. However, a more thorough investigation showed that there is a considerable difference in the cases when the separation distance is greater and smaller than the sum of the focal distances. This was found after examining not only the magnification ratio, but also the field variation after passing through the beam expander.

2. THIN LENS BEAM EXPANDER

We consider two-lens system shown in Fig.1. The separation between the beam waist and the first lens of focal length f_1 is z_1. The second lens has focal length f_2 and it is greater than f_1.

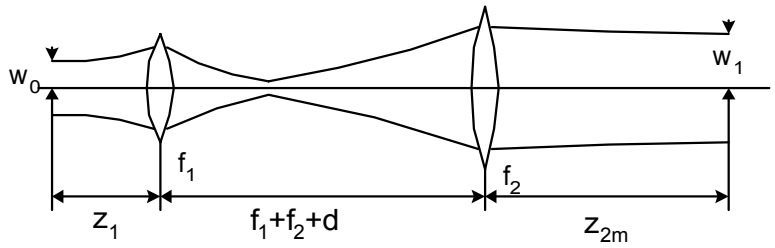


Fig.1. Two-lens system used as the beam expander

The separation between the lenses is $z_{12} = f_1 + f_2 + d$. The transformation matrix between the two lenses, assuming for the moment that they are 'thin' lenses, is given by

$$\Delta_d = \begin{vmatrix} -\frac{f_2+d}{f_1} & f_1 + f_2 + d \\ \frac{d}{f_1 f_2} & -\frac{f_1+d}{f_2} \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} A_d & B_d \\ C_d & D_d \end{vmatrix} \tag{1}$$

By taking that the input q_{in} is:

$$q_{in} = z_1 + jz_0 \tag{2}$$

Where $z_0 = \pi w_0^2 / \lambda$, w_0 is the beam waist and λ is the wavelength.

The output q_{out} parameter can be calculated as[2]

$$q_{out} = \frac{A_d q_{in} + B_d}{C_d q_{in} + D_d} = -z_{2m} + j\frac{\pi w_1^2}{\lambda} \tag{3}$$

Where A_d, B_d, C_d, D_d are the matrix parameters as given in Eq. (1), z_{2m} is the distance from the second lens to the position of the waist w_1, as shown in Fig.1. After some calculations one obtains

$$z_{2m} = -real(q_{out}) = -\frac{(A_\delta z_1 + B_d)(C_d z_1 + D_d) + A_d B_d a_0^2}{(C_d z_1 + D_d)^2 + a_0^2 C_d^2} \quad (4)$$

The magnification factor is obtained from the imaginary part of q_{out}

$$M_d = \frac{w_1}{w_0} = \frac{M}{\sqrt{(1 - \frac{f_1 - z_1}{f_1^2} d)^2 + \frac{a_0^2 d^2}{f_1^4}}} \quad (5)$$

Where $M = f_2 / f_1$ is the maximum magnification obtained for $d = 0$.

Next we calculate the total radiated power from the Poynting theorem (scalar case) at any cross-section of the beam[3]:

$$P_t = \frac{1}{2Z_0}\iint_S |E_z|^2 dS = \frac{1}{2Z_0}\int_0^{2\pi} d\phi \int_0^{\infty} \left|E_{z0}^2\right| e^{-2r^2/w_z^2} r\, dr \quad = \frac{\pi w_z^2}{4Z_0}\left|E_{z0}^2\right| \quad (6)$$

Where E_{z0} is the electric field at the beam axis at distance z, and w_z is 1/e half-width of the beam at the same distance. Assuming that there are no losses except diffraction loss, from Eq. (6) we can write

$$|E_0| w_0 = |E_{z0}| w_z \quad (7)$$

We are interested in the field behind the lossless expander so that the axial field is inversely proportional to 1/e half beam width at that distance. By combining Eqs. (5) and (7) we can write

$$\left|\frac{E_{z0}}{E_0}\right| = \frac{1}{M_d\sqrt{1+\left(\frac{\lambda(z-z_{2m})}{\pi M_d^2 w_0^2}\right)^2}} \tag{8}$$

By differentiating $|E_{z0}|$ with respect to z, it is easy to show that the maximum field is for $z = z_{2m}$. Since z_{2m} can be positive or negative, the maximum axial field will be shifted accordingly.

3. NUMERICAL CALCULATIONS

Numerical calculations were made on a PC using MATLAB language.

Typical magnification factor for a specific numerical case: $z_1 = f_1 = f_2/10 = 1\text{cm}$, is shown in Fig.2. In this case the curve is symmetrical with respect to $d = 0$, but will be somewhat shifted to the left or right depending on the selection of z_1.

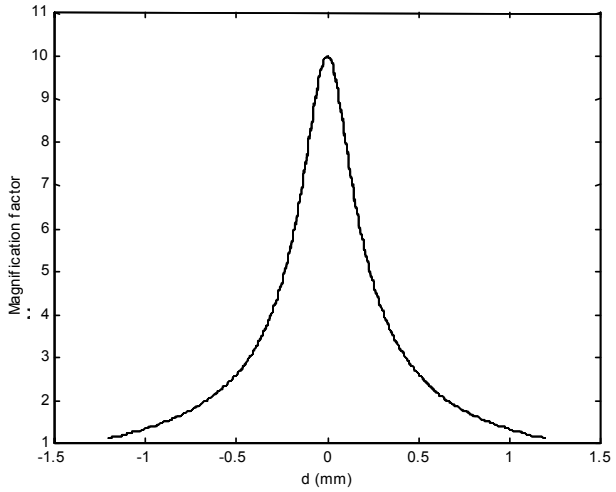


Fig.2. Magnification factor dependence of d.

Another interesting curve is dependence of $z_{2m}(d)$ which have to be taken into account when considering the field variation with distance from the expander (see Fig.3).

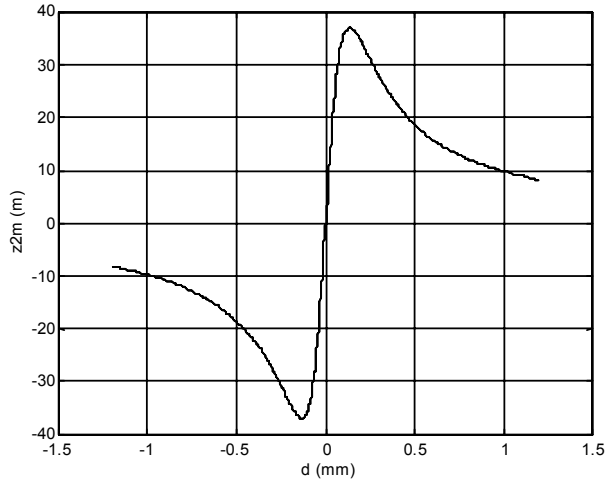


Fig.3. Variation of the waist position after expander with distance d; for $d = 0$, $z_{2m} = f_2$.

Since the position of the beam waist after the expander can be shifted to the right or to the left, the field variation with the distance is essential in determining the use of the expander. For the same numerical example as above, the normalized variation of the axial field after the expander looks like shown in Fig.4.

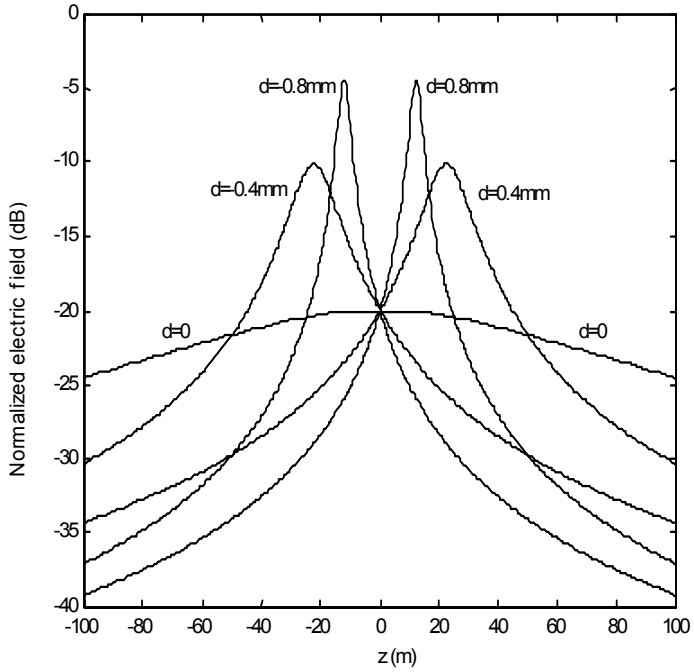


Fig.4. Variation of normalized electric field with distance with d

It is obvious that the magnification factor can even be greater that that at $z = 0$, because of the shift of the beam waist after the expander. Negative distances *z* are not to be taken into account, but are interesting when considering the position of the beam waist for negative *d*. Hence, this type of the expander cannot be considered to have actual M_d as we would have, if the magnification is changed by selecting a new focal distance f_2 instead of changing the separation between the lenses.

When selecting negative *d*, the field decays faster than that for the same magnification factor for positive *d*. In some cases the use of positive *d* can be advantageously used to increase the field at closer distances from the expander than it is possible with the selected f_2 / f_1, but the decay of the field is more rapid after this distance than it would be for the expander of similar magnification with $d = 0$.

Fig.5 shows the variation of the electric field for several positive values of *d*. At distances exciding about 500 m, the field drops similarly to the

beam expander with d=0 but with the magnification equal to M_d. At shorter distances the field can even exceed that at z=0, and at that distances the beam expander is not working properly.

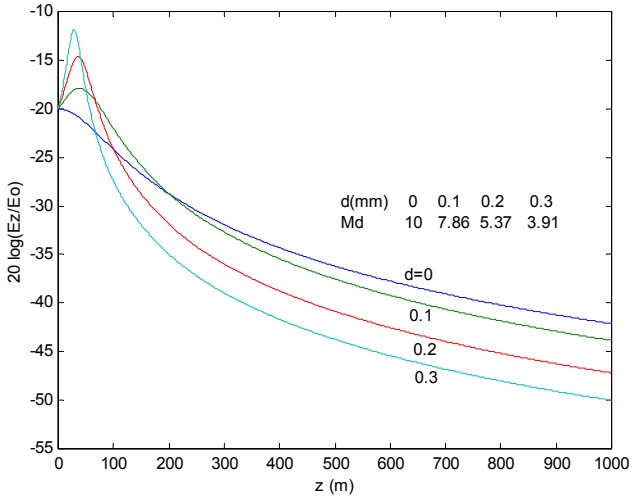


Fig.5. Variation of electric filed with respect to z for several values of d>0.

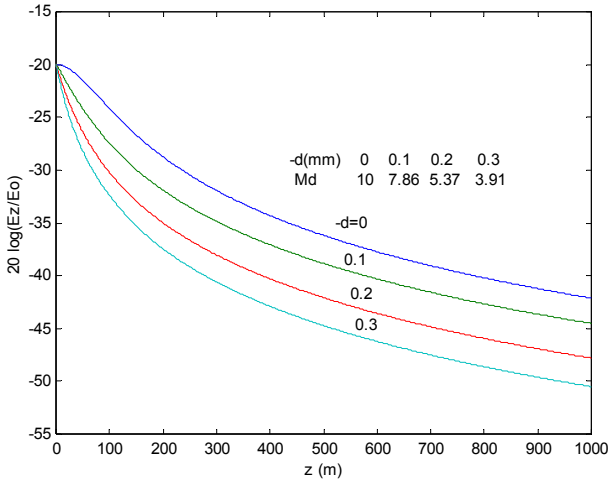


Fig.6. *Variation of electric filed with respect to z for several values of d<0.*

Fig.6 shows the variation of the electric field for several negative values of *d*. Here the field decay is monotonous and this type of expander can be used at all distances.

4. CONCLUSIONS

In this paper a more thorough analysis of a variable beam expander based on the variation of distance between the two lenses is examined. It is proved that the beam expansion factor is not the only parameter that has to be known, but one has to consider the electric field variation with distance. For positive *d*, there is a region close to the expander in which the field exceeds than that for $d = 0$ and the expander operate as having larger that the maximum expansion factor. For this reason it is recommended to use negative values of *d* as in that case the expander behaves as expected, practically at all distances from the expander radiation plane.

REFERENCES:

[1] Marincic, A., Barsushi, M. "Double beam-expander with variable beam expansion for free-space applications", TELFOR'99, Beograd, Novembar 1999, str.411-414.

[2] Christopher C. Davis, "Laser and Electro-Optics: Fundamental and Engineering" Cambridge University Press,1996.

[3] James F. Young, "Transformation of Gaussian beams by general optics system", Rice University, Houston.

[4] W. D. Herzog, M. S. Unlu, B. B. Goldberg, C. Harder, " Beam divergence and waist measurements of laser diodes by near-field scanning optical microscopy", applied physics letter Vol. 70(6), pp. 688-690, USA, 1997.