مجلة كلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية طرابلس / جامعة طرابلس

المشرف العام: أ. د. عبدالباسط أبوعزة

رئيس التحرير: أ. د. مصطفى عبد العظيم الطبيب

هيئة التحرير

د. عامر حسين البوزيدي د. مسعودة مفتاح أحمد

المراسلات: تتم باسم رئيس هيئة التحرير، كلية التربية – طرابلس.

فاكس:00218213509688

هاتف: 00218213508771 /00-218-092-5257563

E-mail:journal.tttripoli@hotmail.com

عنوان المجلة على شبكة التواصل الاجتماعي Facebook

مجلة كلية التربية طرابلس/ جامعة طرابلس/ ليبيا

مراجع اللغة الإنجليزية: د / محمد عاشور الشريف

مراجع اللغة العربية : د / حسين محمد عمران .

جميع الحقوق محفوظة

رقم الإيداع في دار الكتب الوطنية "2016/343".

رقم التصنيف الدولي ISSN2410-9150

اللجنة الاستشارية

رق	الاسم	مكان العمل	الدولة
1	أ.د / أحمد ازوي	جامعة محمد الخامس ، كلية علوم التربية	المغرب
2	أ.د / حسن السوداني	الأكاديمية العربية الدنمارك	العراق
3	أ.د / حمد النيل محمد حسن	جامعة الخرطوم	السودان
4	أ.د / غازي الشقروني	جامعة تونس	تونس
5	أ.د / هبة البيبي	الجامعة اللبنانية	لبنان
6	د . جمال ناجي العباسي	جامعة النهرين	العراق
7	د . زينب وناس الحسناوي	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	العراق
8	د . طارق بن لعج	جامعة تونس	تونس
9	د . ظاهر محمد الحسناوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	العراق
10	د . عبدالحسين رزوقي الجبوري	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	العراق
11	د . علي محمد عيسى	جامعة طرابلس / كلية التربية / طرابلس	ليبيا
12	د . كمال صبحي سعيد نزال	جامعة إربد الأهلية/ كلية العلوم التربوية	الأردن
13	د . ماجدة علي أبومنجل	جامعة طرابلس / كلية التربية / طرابلس	ليبيا
14	د . محمد الحراحشة	جامعة آل البيت	الأردن
15	د . يسرى حسين إبراهيم شقير	جامعة القدس	فلسطين
16	أ. أبوبكر مختار قاباج	جامعة طرابلس / كلية التربية / طرابلس	ليبيا

قواعد وضوابط النشر

ترحب المجلة بكل البحوث والدراسات الواردة إليها من الكتّاب والبحّاث في مختلف التخصصات العلمية والتربوية، وباللغتين العربية والإنجليزية، من داخل البلاد وخارجها، وفقاً للضوابط الآتية :

1. أنْ تكون البحوث المقدمة إلى المجلة أصيلة أو مبتكرة ولم يسبق أن نشرت أو قدمت للنشر في مجلة أخرى ، وغير مستلة من أي كتاب أو أطروحة علمية، ويقدم الباحث إقراراً بذلك.
2. أن يتسم البحث بالمنهجية العلمية والأسلوب العلمي النزيه الهادف بعيداً عن المسائل السياسية، وأن لا يتعرض فيه لجهات ، أو هيئات، أو أشخاص.
3. يلتزم الباحث بذكر النتائج التي توصّل إليها في آخر البحث.
4. هوامش البحث وقائمة المراجع: تكتب في البحوث العربية وفقاً لدليل جمعية علم النفس الأمريكية "APA" American Psychological Association الطبعة الخامسة. وفي البحوث باللغة الإنجليزية تكتب وفقاً لنظام "MLA" Modern Language Association.
5. يكون مقاس الصفحة A4، الهوامش؛ يُترك هامش مقداره 3 سم من جهة التجليد بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5 سم ، المسافة بين الأسطر مسافة ونصف بخط الكتابة 12 **TimesNew Roman** للغة الإنجليزية ومسافة ونصف بخط 14 ***Simplified Arabic*** للأبحاث باللغة العربية.
6. يفضل ألا تقل صفحات البحث عن 15 صفحة ولا تزيد عن 25 صفحة بما فيها صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع.
7. ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية "الماجستير والدكتوراه" التي تمت مناقشتها وإجازتها. كذلك التقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية ، على ألا يزيد عدد الصفحات عن خمس صفحات مطبوعة.
8. ترسل البحوث إلى بريد المجلة الإلكتروني ، وفي حالة تسليم البحث باليد يجب إرفاق نسخة من البحث على قرص ليزري (CD) على أن يكتب عليه اسم الباحث وعنوان البحث وجهة العمل، والعنوان الذي يمكن التواصل به معه.
9. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أية مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة الكلية، كما لا يحق له طلب استرجاعه سواء قُبلَ للنشر أم لم يقبل.

10. تخ ضع جميع الدرا سات والبحوث والمقالات الواردة إلى المجلة للفحص العلمي؛ بعر ضها على مُحكِّمين مخت صين (محكم واحد لكل بحث) تختارهم هيئة التحرير على نحو سري لتقدير مدى صلاحية البحث للنشر، وعلى الباحث الأخذ بالتوصيات التي يبديها المحكم أو إقناعه بخلافها.

أهداف مجلة كلية التربية / طرابلس

تهدف المجلة إلى تحقيق ما يأتي :

1. دعم الباحثين في مختلف المجالات العلمية.
2. تقديم المساعدة العلمية لطلبة الدراسات العليا بنشر ملخصات الرسائل الجامعية والبحوث الأصيلة.
3. دعم وتشجيع الكتّاب ومؤلفي الكتب العلمية وذلك من خلال نشر عروض المؤلفات.
4. دعم المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية.
5. إيجاد آلية للتواصل مع الجامعات العربية والدولية، مما يسهم في تلاقح الأفكار وتبادل الخبرات.

محتويات العدد

ر.م	عنوان البحث	الصفحة
1	**العربية ومواكبة التطور العلمي** د. مبروكة الهاشمي علي البوعيشي قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية جامعة طرابلس / كلية التربية طرابلس	9
2	**المسائل الصرفية في كتاب (الفَسْـر)** **شرح ابن جنّي على ديوان المتنبي** د. بشير الزروق مازن أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية كلية اللغات / جامعة الزيتونة	18
3	**اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الفلسطينية (مؤثرات ودوافع)** د.عمر عطوان مدير دائرة الإشراف التربوي وزارة التربية والتعليم العالي د.عادل فوارعة د.إدريس جرادات مشرف الرياضيات مرشد التعليم الجامع مديرية التربية والتعليم/شمال الخليل مديرية التربية والتعليم/شمال الخليل	33

4	**البيئة وعلم النفس (الفضاء النفسي)** **د.** نجاة عيسى أحمد السني جامعة طرابلس/ كلية الآداب ـــــ قسم التربية وعلم النفس	56
5	**السُّلم التعليمي وتنظيماته بليبيا في ضوء الاتجاهات الحديثة** إعداد / أ. آمال محمد الباشا قسم التربية وعلم النفس/كلية الآداب/ جامعة طرابلس	63
6	***Check List of Aquatic Ascomycetes and Hyphomycetes found in Libya*** أ.د. مسعودة سيفاو قنقيش جامعة طرابلس/ كلية العلوم/قسم النبات	78
7	**New Record for The Fungal Flora Of Libya** Taher Ali Al-masri Rania Mohamed Kafu	85

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على رسولنا الكريم الذي اصطفاه الله عز وجل وبعثه لهذه الأمة معلماً وهادياً وبشيراً ونذيراً .

أما بعد..

فالأخلاق ركيزة جوهرية في حياة الشعوب والأمم البشرية، فهي توجه السلوك الإنساني نحو الاحترام المتبادل والتعايش مع الآخر، وتحقيق التضامن والسلام، وخلق علاقات عادلة وآمنة بين الناس، يقول أمير الشعراء أحمد شوقي:

"إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن همُ ذهبت أخلاقهم ذهبوا"[1]

ولكل مهنة في المجتمع أخلاقيات ومبادئ ومواثيق وقواعد تضبط سلوكيات العمل فيها، وينبغي على أصحاب المهنة احترامها، والالتزام بها. ومهنة التعليم من المهن الشريفة كيف لا! وهي مهنة خير الآنام الصادق الأمين سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام. الذي يقول: " إنَّما بعثتُ لأتمِّمَ مَكارِمَ الأخلاقِ"[2] ويقول الشاعر أحمد شوقي أيضاً في وصفه لمكانة المعلم:

" قُـم لِـلـمُـعَـلِّمِ وَفِه التَبجيلا كـادَ الـمُـعَـلِّمُ أَن يَكونَ رَسولا

أَعَـلِـمتَ أَشرَفَ أَو أَجَلَّ مِنَ الَّذي يَـبـنـي وَيُـنشِئُ أَنفُساً وَعُقولا".[3]

وتتمثل أخلاقيات مهنة التدريس في التحلي بكافة الصفات الحميدة، والسلوكيات الفاضلة، فعلى عضو هيئة التدريس أن يكون قدوة حسنة لزملائه وطلابه من خلال تعزيز القيم الدينية، والأخلاقية، والثقافية للمجتمع، وأن يتميز أداؤه المهني بالأمانة، ويسهم في نشر روح المشاركة وعمل الفريق الواحد الذي يدفع بعجلة التقدم والتطور

---

[1] شوقي، أحمد (2012) ديوان الشوقيات، ص 20، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر: القاهرة.

[2] الراوي : أبو هريرة | المحدث : ابن رجب | المصدر : لطائف المعارف– الصفحة أو الرقم | 305 :خلاصة حكم المحدث : ذكره مالك في الموطأ بلاغا | انظر شرح الحديث رقم 110957.

[3] شوقي، أحمد (2012) ديوان الشوقيات، ص 462، قصيدة ألقيت في حفل نادي مدرسة العلمين العليا.

إلى الأمام، وإعطاء صورة إيجابية مشرفة في المحافل العلمية؛ من خلال المشاركات العلمية الرصينة في المحيط الإقليمي والعالمي، كما يجب أن يكون لديه شعور بالانتماء تجاه مهنته، وتجاه المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، وأن يؤمن برؤيتها المستقبلية، ورسالتها، ويبذل قصارى جهده من أجل تحقيق أهدافها، وألا يكون هدفه مجرد تحقيق المكاسب المادية، وعليه الالتزام باللوائح والقوانين المعمول بها، وعدم الإخلال بسير العمل، أو التعرض لزملاء المهنة بالإهانة والشتم والتهديد، أو القذف وإلقاء التهم الباطلة، أو التسبب في عرقلة عملهم لتحقيق أغراض شخصية، مثل: التكالب على المناصب، وساعات العمل. يقول الله عز وجل في محكم كتابه :﴿ وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا ﴾[الأحزاب: 58] .فزرع الفتن والمؤامرات بين الصف الواحد وإثارة المشاكل التي لا فائدة من ورائها إلا التفكك وشق الصف وتأخير تحقيق الأهداف وسوء العلاقات في المحيط المهني والمجتمعي؛ يمقتها ديننا الحنيف وينهى عنها أشد النهي.

فبالأخلاق نسمو ونرتقي، وبروح الفريق الواحد نعمل وننتج، وهاهو فريق المجلة يقدم لقرائه الأفاضل العدد الرابع عشر خريف 2019 والذي يأتي حافلاً بما جادت به العقول النيرة من بحوث في مختلف أصناف العلوم، فنراهم يطوفون بنا تارةً في بحور اللغة العربية وآدابها، وتارةً في فضاءات التربية وعلم النفس الفسيحة، وتارةً أخرى يسبرون أغوار الأحياء الدقيقة من فطريات وغيرها.

وفي الختام نتمنى لمجلتنا التقدم والمزيد من النجاحات.

د. مسعودة الحسيني

عضو هيئة التحرير

العربية ومواكبة التطور العلمي

د. مبروكة الهاشمي علي البوعيشي

قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية

جامعة طرابلس / كلية التربية طرابلس

الملخص

لا تنحصر أهمية اللغة في الغاية التواصلية بين الناطقين بها، بل هي حامل لفكر أصحابها، وصورة لحياة أبنائها ونشاطهم ومنجزاتهم، واختيارهم الحضاري، وإحدى المكونات الأساسية للعقل الجمعي، وهي وسيلة مهمة لنقل العلوم من أصحابها وإليهم.

واللغة العربية أثبتت في كل العصور أنها قادرة على هذه المهمة لما تملكه من خصائص تؤهلها لاستيعاب كل مستجدات الحياة ، وهو ما اهتمّ بتوضيحه هذا البحث.

Abstract

The importance of language is not confined to communication between native speakers, but they bear the thought of their owners and a picture of the life activity and their achievements of its users, and their cultural choice, and an essential component of the collective mind, and it is an important means of transferring science to and from their owners.

The Arabic language has proved in all time that it is capable of this task because of its properties qualify it to accommodate all the developments of life which is interested in clarifying this research.

تمهيد

الحمد لله بما يليق بجلاله وعظمته، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فاللغة هي إحدى ركائز الهوية الوطنية والقومية، وهي الوحدة الأساسية التي تجمع بين مجموعة من الناس يتشاركون تاريخاً وحضارة بل ودِيناً واحداً، والحفاظ عليها بصونها والنهوض بها هو حق لها، وواجب على

متكلميها، ويتمثل هذا الحق في إعلاء شأن اللغة، والسمو بمنزلتها من خلال مسايرتها للتطورات العلمية؛ فتكون بذلك لغة حية نابضة مزدهرة دائمة النمو والتطور بما يتلاءم وموجبات إثبات الحضور النافذ والمشع، وبما لها من القدرة الذاتية على الإبداع في شتّى حقول المعرفة الإنسانية؛ فتكون لغة الحاضر الذي يؤسس للمستقبل.

واللغة العربية ليست بمنأى عن هذا الأمر، فهي بحاجة إلى الاهتمام والرعاية والمحافظة، وعدم الاكتفاء بالاستخدام التواصلي بها على نطاق ضيق – كما يحدث الآن– بل يجب أن تصبح لغة العلم، وتساير العصر كما فعلت في سالف الزمان.

إن ما تواجهه اللغة العربية اليوم مشابه لما واجهته قديماً من تحدّيات إثبات الذات مع الفارق، فقد واجهت اللغة العربية قديماً تحدّياً كبيراً يوازي ما تواجهه الآن، وقد استطاعت أن تتجاوز هذه التحدّيات بما فيها من قدرة على التعبير عن كل جديد، فلو عدنا بالذاكرة إلى فترة ظهور الإسلام، وامتداد الدعوة الإسلامية لوجدنا النهضة العلمية الإسلامية في تلك الفترة تبعث ثقافات من مرقدها كالفلسفة اليونانية وثقافة الفرس، وعلوم أهل الهند، ثم هي أيضا قد استحدثت علوماً لم يكن لها وجود من قبل، فهي نهضة علمية لها مقوماتها الذاتية الخاصة بدأت من جديد في بيئة جديدة لدى قوم كانوا على الفطرة؛ إذ لم يكن لهم دراية يؤبه لها بشيء اسمه العلم، ولم تكن لهم تقاليد علمية موروثة، أقدموا على هذا الأمر، وليس لهم من عدّة يتّخذونها له، كل ما كانوا يملكونه دين يؤمنون به ولغة يحرصون عليها.

وقد انقسمت العلوم التي أوجدوها، وتلك التي طوروها إلى علوم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة الإسلامية، ومستلزماتها الدينية والدنيوية، وهي علوم اللغة، وعلوم الشريعة، وعلم الكلام، وأخرى كانت أصولها مجلوبة من الخارج: كالفلسفة بأقسامها المختلفة، والعلوم التعليمية بفروعها المتنوعة، والكيمياء، والطب، وصناعة العقاقير، وما إلى ذلك.

وقد كانت بداية الاهتمام بالعلوم مرتبطة بتجاوز الإسلام حدود مهده الأول ، حيث قامت دولة شاسعة الأنحاء اقتضت سياسة أمورها ومصالح الأفراد والجماعات فيها أعمالاً كإنشاء المدن، وعمارة المباني، ومدّ الطرق والمسالك، وجباية الخراج، ومسح الأرضين، وضبط الدواوين، وإنشاء الأساطيل، والتفنن في أساليب الحروب، ثم اقتضت طبيعة الحياة الإسلامية نفسها وتكاليف الشريعة أموراً كتوقيت المواقيت، وضبط الشهور، وتعيين اتجاه القبلة، وقسمة المواريث، وتوزيع الحصص – أعمالاً وأموراً شتى من هذا القبيل تتصل بفروع من العلوم المختلفة

لم يكن للعرب المسلمين دراية بها من قبل، اضطرتهم الحياة الجديدة إلى مباشرتها، والأخذ بتعلمها، والمران عليها.

وليست النهضة العلمية عند الأمم بدايتها كما يُظن أول وهلة العلوم البحتة، إنما هي تتدرج إلى العلوم البحتة عن طريق العلوم التطبيقية ذات الصفة البراغماتية النفعية.

وأيضا بسبب انتشار الإسلام، واختلاط المسلمين بغيرهم من أهل البلاد التي فتحوها الذين دخلوا بدورهم الإسلام، ونشروا عفواً أو قصداً بين المسلمين ما تنطوي عليه ثقافاتهم من أهواء ونزعات، فأخذ يظهر بين المسلمين شبهات احتاجوا لتداركها إلى التعمق والإحاطة بما يعينهم على ذلك من العلوم لمعالجة ما انتشر بينهم بطريق النظر والاستدلال، ودفع الشبهة بالدليل والحجة.

وعلى هذه الصورة وُجد الدافع إلى تعلم العلوم ذات الصفة التطبيقية النفعية التي قضت بها الأمور الدنيوية، والدافع إلى تعلم العلوم ذات الصفة النظرية التي قضت بها الغايات الدينية.

وبعد هذا كان من الطبيعي أن يكون للنهضة العلمية في الإسلام أثر في اللغة الذي يرجع – حسب وجهة نظري – إلى العلوم المنقولة، فهذه العلوم قد تناولت معاني ومدلولات لم يكن يتسع لها أفق التفكير عند عرب الصحراء من قبل، فلم يكن مندوحة من أن توجد لها في وسائل التعبير دلالات ازدادت بها اللغة ذخراً في الألفاظ المفردة، ودقة في أداء المعاني بالألفاظ المركبة.

وقد جرى تأثر اللغة بالنهضة العلمية في الحضارة الإسلامية على وجوه ثلاثة كما هو معروف:

أحدها _ التعريب، فصار في اللغة ألفاظ أعجمية عربت، أكثرها لأسماء النبات، والحيوانات، والعقاقير، والأمراض، وبعض أسماء العلوم، والآلات، وما إلى ذلك.

والثاني _ التعرف على معان جديدة لألفاظ عربية ولمشتقاتها إما بالتخصيص، وإما بالنقل.

والثالث _ ابتكار صيغ جديدة تركيبية واشتقاقية للدلالة على المعاني المستحدثة.

ولو أن اللغة قد تأثرت على هذا الوجه الذي اقتضته ضرورة مسايرتها لحاجات العلوم المختلفة في ذلك العصر، فإن التأثير الذي انتابها لم يكن تطوراً بمعنى الاستحالة والتغير، وذلك لأنه قُدّر أن يفرغ للعناية بها علماء ضبطوا – على قدر ما أتاحت لهم ظروفهم، وأتاح لهم اجتهادهم – أصولها، ووضعوا قواعد وأحكاماً لا

لتقييد نموها الطبيعي بل للاحتفاظ لها بصورة استخرجوا مثالها على الأخص من لغة القرآن الكريم، وتلك القواعد والأحكام ولو أنها بدأت بكونها أوصافاً للغة صارت قوانين معيارية يُطالب أهل اللغة باتباعها.

والحقيقة التي يجب ألا نغفلها أن اللغة العربية تواجه تحدياً كبيراً اليوم، وعلى الرغم من أنها أثبتت قدرتها على التعامل مع المعطيات الحضارية على مدى العصور القديمة المختلفة، واستطاعت في الماضي أن تبقى صامدة وفاعلة، إلا أننا يجب أن نعترف بأن التحدي الذي واجهته اللغة العربية في الماضي يختلف عن التحدي الذي تواجهه في الوقت الحاضر، ففي الماضي كان يُنقل إلى العربية علوم الأوائل، والآن يُنقل إليها علوم المعاصرين، وعلوم الأوائل كانت محدودة مدونة وجدها المسلمون في حالة ركود وخمود. أما علوم المعاصرين التي يحاول العلماء نقلها الآن إلى العربية ففي خلق جديد من بعد خلق، وفي حركة مستمرة ليست مستقرة ومما يزيد الأمر صعوبة أن علماءنا الآن لا يشاركون في مسيرة تطور العلوم بل هم في حالة وقوف وترقب من بعد.

وأيضا قام بنقل علوم الأوائل قوم ما كادوا يجتازون مرحلة النقل حتى أصبحوا هم أنفسهم أهل العلم، فصار لهم الحكم والقول الفصل في فرض لغتهم على العلم نفسه، ثم إن لغتهم كانت لغة القوة والسلطان فلا غرابة في أن سيطرت وسادت وصارت وحدها لغة العلم والحضارة طول ما كان أهلها محتفظين بعلومهم إلى جانب احتفاظهم بقوتهم وسلطانهم، والدولة وقتئذ شاركت في إخراج العلوم إلى العربية وجعلته أمراً تكفّلت – على قدر ما يلائم ظروف ذلك العصر– برعايته وتيسير سبله، ونحن أهل العربية في موقفنا اليوم لانزال في مرحلة التلمذة. وما نحصل عليه من العلم المعاصر المتجدد نتعلمه بلغة أصحابه، فندرس ونفكر بغير العربية، كما أننا لسنا أصحاب سطوة وقوة، ودولنا لا تتدخل في نقل العلوم إلى العربية إلا بقدر يسير لا يكاد يُذكر، كل هذا يفرض علينا طرح سؤال هو محور هذا البحث، هل تصلح العربية اليوم لأن تكون أداة العلم والتكنولوجيا وتواكب مجريات هذا العصر؟

إن العربية قادرة لامحالة على أن تكون أداة للعلم والتقنية ومواكبة للعصر بكل مجرياته ومتطلباته بالنظر إلى سماتها ووسائل الإثراء اللغوي فيها.

المبحث الأول – سمات اللغة العربية:

تتميز اللغة العربية بمجموعة من السمات من أبرزها:

1- الاتساع والتجدد والثراء اللغوي :

فاللغة العربية لديها مخزون هائل من المفردات والتراكيب يجعلها قادرة على توليد كم كبير من الألفاظ، واستيعاب كل ألوان الفكر الحديث وكل جديد " إن التاريخ الطويل لهذه اللغة، وتنوع الاستعمال لمفرداتها بتنوع العصور والبيئات والحضارات، واختلاف الشعوب والظروف كل ذلك أدّى إلى ازدياد ثروتها في المفردات والأساليب، أضف إلى ذلك احتفاظ معاجمنا اللغوية بجميع ألفاظ اللغة مستعملة أو مهجورة بخلاف معاجم اللغات الأخرى" (الصالح 1970م ص293).

2- الدقة في التعبير عن المعنى المراد:

ما يعني كثرة مفردات اللغة العربية وتنوعها وتدرجها في وصف المعاني والتعبير عن أدق الحركات وأخفى المشاعر والأحاسيس، فالمعنى الواحد أو الفعل الواحد لشيء واحد له أكثر من لفظ ، من ذلك مثلا السمع والإصغاء والاستماع تختلف معانيها اختلافاً دقيقاً، فالسمع "هو إدراك المسموع ... والإصغاء هو طلب إدراك المسموع، ... والاستماع هو استفادة المسموع بالإصغاء إليه ليفهم ولهذا لا يقال إن الله يستمع" (العسكري د.ت ص70).

3- الإعراب:

من أظهر ميزات العربية تكامل نظام الإعراب بها ، حيث تتميز الوظائف التركيبية للكلمات في الجمل بحركات خاصة لا اختلاف فيها ولا اضطراب "والإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد" (ابن فارس 1993م ص75).

وقد التزم العرب بهذه الظاهرة اللغوية وتكلموا بسليقتهم طبقاً لها، ثم جاء علماء العربية فقعدوها ووضعوا لها المصطلحات والقوانين العامة.

ولأهمية الإعراب وتأثيره في المعنى كان إتقانه ومعرفة قوانينه من الشروط الواجب توافرها فيمن يريد فهم معاني القرآن، واستنباط أحكامه والوصول إلى معرفة أوامره ونواهيه؛ حتى يسلم النص القرآني من التحريف واللحن، كما أن قواعد الإعراب هي من طرق معرفة إعجاز القرآن، " وأما الإعراب فما كان اختلافه محيلاً للمعنى وجب على المفسر والقارئ تعلمه ليتوصل المفسر إلى معرفة الحكم، وليسلم القارئ من اللحن" (الزركشي 1984م ج.2 ص 165).

4- تنوع الجمل والتراكيب:

تتميز العربية بمرونة في تكوين تراكيبها وجملها، حيث تكون اسمية مكونة من اسمين مبتدأ وخبر أو اسم وجملة أو اسم وشبه جملة، وبحسب اهتمام المتكلم أو السامع يمكن أيضا تقديم الخبر على المبتدأ، وقد تكون الجملة فعلية مكونة من فعل وفاعل فقط، أو مع مفعول، أو مفعولين، أو غيرهما، ويمكن أن يتقدم المفعول عن الفاعل، أو عن الفعل والفاعل أو يتوسط بينهما، وكذلك الأمر في كثير من أنواع المنصوبات الأخرى ، حيث تكون لها حرية الحركة في الجملة حسبما يراد منها من أغراض بلاغية، ويرجع السر في مرونة التراكيب العربية وتنوعها إلى ميزة الإعراب التي تكفلت بإيضاح المعنى مهما تقلبت المفردات في الجملة.

5- الإيجاز:

والمقصود به – كما عرّفه القدامى – " أداء المقصود من الكلام بأقل من عبارات متعارف الأوساط " (القزويني 2003م ص 139)

كما حاول العرب أن يحذفوا من الكلام كل لفظ يمكن الاستغناء عنه دون إخلال بالمعنى، فقد حذفوا فعل الاختصاص والإغراء والتحذير، وحذفوا متعلق الجار والمجرور في مواضع مختلفة كالخبر والحال والصفة والصلة وهكذا ، فالإيجاز بالحذف يشمل جميع ضروب الكلام (ابن الأثير د.ت القسم الثاني ص255) ومن الاختصارات التي تتميز بها العربية إضافة حرفين للاسم المفرد فيصير مثنى دون حاجة إلى ذكر العدد، وتُختزل بعض ألفاظ الأفعال فتصبح على حرف واحد نحو(فِ) من وفى و(قِ) من وقى وغيرهما، وهذه الحروف المفردة تؤدي معنى فعل الأمر وفاعله المستتر فيه وجوباً، وهذا الإيجاز يظهر لا محالة في حال الترجمة إلى العربية، وقد تنبه لذلك أحد العلماء القدامى فقال " فليس كلام يُنقل إلى لغة العرب إلا ويجيء الثاني أقصر من الأول مع سلامة المعاني وبقائها على حالها، وهذه بلا شك فضيلة مشهورة وميزة كبيرة" (الخفاجي 1969م ص40).

6- المجاز:

والمقصود به استعمال اللفظ أو الأسلوب في غير ما وضع له لعلاقة بين المعنيين تسوغ هذا النقل وتوضحه، وقرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، وقد تكون هذه العلاقة هي المشابهة كما في الاستعارة بأنواعها التصريحية والمكنية والتمثيلية، أو غيرها كما في المجاز المرسل وعلاقاته الكثيرة، وقد يكون المجاز في الإسناد؛ أي إسناد الفعل أو ما في معناه إلى مُلابس له غير ما هو له بتأوّل.

وهذه الأنواع المتعددة للمجاز تحتها فروع مختلفة وأصناف متعددة وصور رائعة تمكن الإنسان من التعبير عما يريد بطرائق مختلفة في الوضوح، وأساليب متفاوتة في البيان، ونظراً لأهمية المجاز ومكانته فقد قام عليه علم مهم من علوم البلاغة وهو علم البيان.

والمجاز بجميع أنواعه أبلغ من الحقيقة، لما فيه من إبراز المعاني في صورة حسية، أو لما فيه من شحذ الأذهان وتجديد نشاطها بعرض صور طريفة تلفت النظر وتنبه الخاطر، ولذلك فهو الغالب على أساليب الكتابة الأدبية في النظم والنثر ، حيث يريد المبدع مخاطبة العقل عن طريق الوجدان والشعور.

ومن ثمّ فلا غرابة أن يُطلق على اللغة العربية بأنها لغة المجاز، ولا تُسمّى بهذه التسمية لكثرة التعبيرات المجازية فيها؛ لأن هذه التعبيرات قد تكثر في لغات عديدة من لغات الحضارة، وإنما تسمى اللغة العربية بلغة المجاز؛ لأنها تجاوزت بتعبيرات المجاز حدود الصور المحسوسة إلى حدود المعاني المجردة. (العقاد 1995م ص33)

فمعظم الألفاظ كانت في أصل وضعها تدل على أشياء محسوسة، ثم احتيج مع مرور الزمن وارتقاء العقل إلى التعبير عن معانٍ أخرى استجدت في مجال الحياة فنُقلت الألفاظ ذات المدلول الحسّي إلى المعاني التي تربطها بها علاقة ما.

وميزة العربية تتجلّى في وضوح هذه العلاقة واستمرار احتفاظ اللفظ بمعنييه دون لبس أو غموض، حيث توجد كلمات كثيرة بقي لها معناها الحقيقي مع شيوع معناها المجازي على الألسنة، حتى إن الباحث ليحار في أيها أسبق وأيها اللاحق، فلا لبس بين قولك: فلان يقيد شوارد الفكر ويقيد الأسير بالحديد، وبين الشرف بمعنى رفعة المقام، ورفعة المكان، وبين قلب الإنسان بما يحويه من حدس وشعور وقلب الشيء بمعنى تغيير وضعه، وموضوع صعب وشيء موضوع على الأرض (العقاد 1995م ص15).

وعند المقارنة بين العربية واللغات الأخرى في استعمال المعنى الحقيقي والمعنى المجازي في وقت واحد يبدو من هذه المقارنة أن الكلمات التي تستعمل للغرضين كثيرة في العربية، وليست بهذه الكثرة في اللغات الأوربية، ولذلك يحار أبناء اللغات المحرومة من هذه المزية في استخلاص المجاز الشعري من الصور المحسوسة فيصعب عليهم فهم الشعر العربي من خلال الترجمة إلى لغاتهم (العقاد 1995م ص 16).

وغير ذلك من السمات والخصائص والصفات التي مكنت العربية من فرض نفسها لغة علم وتأليف وأدب، ووسيلة لا غنى عنها للتفاهم بين الشعوب الإسلامية المتباعدة الديار، واستطاعت أن تواكب العرب والمسلمين في حضارتهم وتقدمهم أثناء عصورهم الذهبية، فاستوعبت أفكارهم وأفكار الأمم من قبلهم في

شتّى العلوم والفنون، كما استطاعت أن تصمد لنكبات الدهر ومحاولات الهدم التي تعرضت لها من التتار إلى العثمانيين إلى الاستعمار الأوروبي، وإلى جانب كل ذلك كان نزول القرآن بها تشريفا لها أيما تشريف، ومنزلة رفيعة ومكانة منيعة ، ووسيلة مكنتها من اختراق غلافها الصحراوي العازل لها لتنطلق إلى آفاق عالمية رحبة.

المبحث الثاني: وسائل إثراء اللغة

تستعين اللغة العربية بمجموعة من الوسائل اللغوية في توليد الألفاظ للدلالة على المعاني المستحدثة والآلات المخترعة، حتى تساير العلوم والفنون، مما يدل على مقدرتها الخلاقة لأن تكون لغة العلم، ولأن تستوعب ألوان الفكر المختلفة، ولأن تفي بمتطلبات العصر، ومن أهم وسائل إثراء اللغة العربية:

- التعريب:

وهو "صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية" (مجمع اللغة العربية 2004م ص591) ويُقصد بالصبغ تغيير في بنية الكلمة بحيث تتلاءم مع البنى الصرفية والذوق العربي كما في لفظة (تلفاز) التي عرّبت عن تلفزيون... وهكذا

وقد عرّب العرب قبل الإسلام ألفاظاً نحو: الفلفل والقرنفل عن الفارسية، والسجنجل عن الرومية، وقد جاء في القرآن الكريم بعض الألفاظ المعربة مثل: سجّيل ومشكاة وأباريق.

"وقد نال هذا النوع من الأسماء نصيبه من الاهتمام من علماء العربية، ولم يسلم من الاختلاف، وبخاصة فيما ورد في القرآن الكريم، حيث أثير الجدل بين العلماء حول وجود ألفاظ أعجمية في القرآن الكريم، وانقسموا حيال هذه المسألة إلى فريقين: فريق يرفض ذلك البتة ... أما الفريق الثاني فإنه لا يستهجن أن يقال: إن في القرآن ألفاظاً ذات أصول أعجمية، وجاء بحججه حيال ذلك" (البوعيشي 2012م ص197 – 198).

ومهما يكن من أمر فإن العلماء اهتموا بدراسة هذه الألفاظ، ووجدوا أن التغييرات التي تلحقها قد تكون صوتية بتغيير حركة أو صوت أو زيادة صوت أو إنقاصه، وقد تكون صرفية بإضافة علامات التأنيث أو التذكير أو التعريف أو ما إلى ذلك، أو نحوية أو دلالية " إن ما أعرب من أجناس الأعجمية قد أجرته العرب مجرى أصول كلامها" (ابن جني د.ت ج.1 ص357).

والعربية في هذه الأيام تواجه في عملية التعريب تحدياً كبيراً، ويتجسد ذلك في كثرة المفردات الوافدة إليها بسبب الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم هذه الفترة، والانتقال السريع من طور معرفي إلى طور معرفي آخر، ولا يمكن أن ننكر أن العرب غير منتجين للمعرفة، وأنهم يستوردون المعارف من كل أنحاء العالم بمسمياتها عن أهلها وهذا يتطلب أن تستبدل بأسمائها الأصلية أسماء عربية، تخضع لقوانين العربية والذوق العربي، وهذا الأمر في الحقيقة تضطلع به المجامع العربية الكثيرة مما أدى إلى تنوّع في التسميات البديلة، وهو من أسباب الثراء أيضا للعربية ولكنه أيضا من أسباب التفرقة بين أهلها.

- الاشتقاق:

وهو لغة: " اشتقاق الكلام: الأخذ فيه يميناً وشمالاً، واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه" (ابن منظور د.ت ص2302)

واصطلاحاً : " أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب لها، ليُدلّ بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة، لأجلها اختلفَا حروفاً أو هيئة، كضارب من ضرب وحَذِرٌ من حَذِرَ " (السيوطي د.ت ج.1 ص 346)، وهذا التعريف يتضمن ما يأتي:

أ- وجود لفظ أصل مأخوذ منه فرع.

ب- اشتراك اللفظين في قدر مشترك من المعنى.

ت- تكرار الحروف الأصل في الفرع.

ث-المعنى المأخوذ فيه زيادة على معنى الأصل.

وما سبق يُطلِقُ عليه الصرفيون الاشتقاق الأصغر، وهناك الاشتقاق الأكبر القائم على تقليب الحروف وتوليد ألفاظ جديدة تحمل معاني جديدة نحو: كلم، لكم، ملك...

إن ميزة الاشتقاق في العربية قد أكسبتها ثروة في الألفاظ تتنامى على مر العصور، ومرونة تستجيب بها لمقتضيات الحياة وما يجدّ فيها من معانٍ وأفكار وأدوات ومخترعات.

وطريقة العربية في هذا التنوع تقوم على اتخاذ قوالب للمعاني تصب فيها الألفاظ، وهياكل تبنى على هيئتها مواد للكلمات، فاسم الفاعل من الثلاثي له صيغة واحدة ومن غير الثلاثي يكون بزنة مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره، وكذلك اسم المفعول من الثلاثي بزنة مفعول ومن غيره بزنة مضارعه مع فتح ما قبل آخره وإبدال حرف المضارعة ميما

مضمومة، وكذلك بقية المعاني من مكان وزمان وآلة وتفضيل ومبالغة، "إن الوزن هو قوام التفرقة بين أقسام الكلام في اللغة العربية، وإن اللغات السامية التي تشارك هذه اللغة في قواعد الاشتقاق لم تبلغ مبلغها في ضبط المشتقات بالموازين التي تسري على جميع أجزائها، وتوفق أحسن التوفيق بين مبانيها ومعانيها" (العقاد 1995م ص12).

الخاتمة:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على ما للغة العربية من مقدرة وقوة تستطيع بهما مواكبة هذا العصر الذي يتّسم بالانفجار المعرفي الهائل، وكثرة الاكتشافات والاختراعات، فهو عصر للعلم والمعرفة، ولأننا أمة مستهلكة غير مسهمة في هذه الحركة العلمية الدؤوب فلا أقل من أن نهتم بلغتنا، ونوسع استعمالها في مختلف مواقف الحياة، بل الاهتمام الكامل بازدهارها وتطويرها وترقيتها لتواكب التطورات العلمية، والتكنولوجيا السريعة، فقد أثبتت اللغة العربية على مرّ العصور قدرتها على استيعاب مختلف العلوم والفنون، ولكي تستعيد اللغة دورها الريادي نحتاج إلى وضع استراتيجية لتحقيق ذلك، كتطوير مناهج تعليمها حسب ما يقتضيه العصر وتشجيع نشر العلوم بها، لكونها اللغة الرسمية، وعنصرا من عناصر الهوية الوطنية مما يجعلها تحتل مكانتها بين اللغات الناقلة للعلوم والمعارف، وبعد الحديث عن تحديات العربية قديماً وحديثاً، وسماتها ووسائل إثرائها أفضى البحث إلى مجموعة من النتائج أوجزها فيما يأتي :

1- حافظت اللغة العربية على بنيانها قروناً طويلة، وأزاحت مئات اللغات من طريقها، وتخطت اليابس والماء، وحلقت إلى آفاق بعيدة، وصنعت أمجاداً لا تزال شواهدها قائمة يُشار إليها بالبنان.
2- امتازت لغة الضاد بألفاظها وتراكيبها، كما امتازت ببيانها وصياغتها حين يُنْظَمُ لفظ إلى لفظ ومعنى إلى معنى وجرس إلى جرس؛ لتبلغ الصياغة أعلى درجاتها من الجمال الفنّي.
3- أسهمت اللغة العربية في نهوض العديد من الحضارات وخصوصاً الأوروبية.
4- اللغة من أعظم الأسس التي تجعل الفرد كائنا اجتماعيا، وهي الرابطة الحقيقية بين عالم الأحياء وعالم الازدهار، وحلقة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر بالمستقبل.
5- واللغة خير ممثل لخصائص الأمة، وأفضل معيد لنسيجها المتلائم المترابط، وأكبر حامٍ لذاكرتها، وأعظم بانٍ لسياجها الثقافي.
6- اللغة العربية ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل سماتها وخصائصها.

كما يقترح البحث بعض التوصيات للمحافظة على اللغة العربية:

1- استخدام اللغة العربية الفصحى في مجال التعليم، والوعي بأهميتها وقدرتها على مسايرة كل مستجدات العلم والتكنولوجيا.

2- الإسهام الفعال في تفعيل المجامع اللغوية العربية، والاهتمام بما تقرّه من مفردات ومصطلحات، والعمل على تيسير نشرها في الأوساط المختلفة، مع وضع خطة استراتيجية مستقبلية لتطوير اللغة وترقيتها.

3- تشجيع الترجمة والتعريب لزيادة ثروة اللغة العربية وتنمية طاقاتها التعبيرية.

4- توفير مطابع كافية لنشر الكتب العلمية والتقنية باللغة العربية.

5- إحياء التراث وتحقيق أمهات الكتب العربية القديمة في شتّى المجالات.

6- تفعيل دور وسائل الإعلام لخدمة اللغة العربية وتطويرها وجعلها لغة التداول والحوار.

المصادر والمراجع:

أولا – المطبوعة:

- ابن الأثير، ضياء الدين. (د.ت). المثل السائر. تقديم وتعليق: د. أحمد الحوفي، د. بدوي طبانة. دار نهضة مصر.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت). الخصائص. تح: محمد علي النجار. المكتبة العلمية.
- الخفاجي، ابن سنان. (1969م). سر الفصاحة. تح: عبد المتعال الصعيدي. القاهرة.
- الزركشي، بدر الدين. (1984م). البرهان في علوم القرآن. تح: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط.3. مكتبة التراث. القاهرة.
- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين. (د.ت). المزهر في علوم العربية. تح: علي محمد البجاوي ، محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد أحمد جاد المولى. ط.3. مكتبة أنوار التراث. القاهرة.
- الصالح، صبحي. (1970م). دراسات في فقه اللغة. ط.4. بيروت.
- العسكري، أبوهلال. (د.ت). الفروق اللغوية. تح: حسام الدين القدسي. القاهرة.
- العقاد، عباس محمود. (1995م). اللغة الشاعرة. نهضة مصر للطباعة والنشر. القاهرة.

- ابن فارس، أحمد. (1993م). الصاحبي في فقه اللغة العربية. تح: د. عمر فاروق الطبّاع. ط.1. مكتبة المعارف. بيروت.
- القزويني، الخطيب. (2003م). الإيضاح في علوم البلاغة. وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين. ط.1. دار الكتب العلمية. بيروت.
- مجمع اللغة العربية. (2004م). المعجم الوسيط. ط.4. مكتبة الشروق الدولية. القاهرة.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. تح: عبدالله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي. دار المعارف.

ثانيا – المخطوطة:

- البوعيشي، مبروكة الهاشمي علي. (2012م). "المسائل الصرفية في تفسير البحر المحيط (دراسة وصفية تحليلية)" أطروحة دكتوراه. كلية الآداب. جامعة طرابلس. ليبيا.

المسائل الصرفية في كتاب (الفَسْـر)
شرح ابن جنّي على ديوان المتنبي

د. بشير الزروق مازن

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية

كلية اللغات / جامعة الزيتونة

المُقدّمـة

لم يَحظَ ديوان شاعرٍ في العربية بمثلِ ما حَظِيَ به ديوان (أبي الطيّب المُتنبي) من روايةٍ ونَسْخ وشرحٍ وتَحليلٍ ونَقْـدٍ، وكان أوّل كتابٍ تناول شِعْره بالشَّرح والتحليل كتاب (الفَسْـر) لأبي الفَتْح عُثمان بن جِنّي، وما جاء بعده من شروح ارتكزت على كتاب الفَسْرِ ارتكازاً أساسياً، كالشّرح المنْسوب للعُكبري، وشرح أبي العَلاء المعرّي، وشرح الوَاحِدي، وشرح البَرقُوقي، وغيرها .

وقد أثار كتاب (الفسْر) حركةً نقدية تمثلت في ظهور كُتبٍ وجّهتْ نقدَها لابن جني منها على سبيل المثال: كتاب قشْـــر الفسر، والفَتْح على أبي الفتح، والتّجنِّي على ابن جِنّي، ومآخذ المُهلبي على شرح ابن جنّي . ولأهمية كتاب (الفسْـر) ومؤلفه العالم الفَذّ ابن جني اتخذتُـه ميداناً لهذا البحث، الذي أسعى جاهداً فيه لتتبع آراء ابن جني الصرفيّة المبثوثة في ثنايا شــرحه، وتقديم مســائل تطبيقية على قواعد صــرفيّة من شِــعْر أحد المولّدين البارزين، فجمعتُ المسائل الصرفيّة وتناولتُها بشيء من الشّرحِ والتفصيل؛ لِكْون المقام لا يتَّسع في هذا البحث للإحاطة بها، ورتبتها حسب الترتيب المُتبع في كُتب الصَّرف، ووضعت عنواناً لكلِّ مسألة مع ربطها ببيت المتنبي ليكونَ كالشاهد عليها . وأسْفر البحثُ عن خمس وثلاثين مسألة في سبعة أبواب من أبواب الصّرف جاءت على النحو الآتي :

أولاً : الاشتقاق والمشتقات

- (فُعَالٌ) بمعنى (فَعِيل)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 179/1) :

لعينـي كُـلَّ يـومٍ منكَ حَظٌّ * تَحيَّرُ منه في أَمرٍ عُجـابِ**

أنَّ (عُجَاب) و (عَجِيب) بمعنى واحد، ويرى القُرطبي أنّ (عُجَاب) أبلغ من (عَجِيب) يقول : وقد فرّق الخليلُ بين (عَجِيبٍ وعُجَاب) فقال : العَجيبُ : العَجَبُ، والعُجَابُ : الذي قد تجاوز حدَّ العَجَبِ (كتاب العين (عجب) 98/3 ، الجامع لأحكام القرآن 150/15 ،سورة ص) .

- صياغة العدد على وزن (فُعَال)

وُجِّه الكثيرُ من الطّعن للمتنبي في قوله (لفسر 936/1):

أُحـادٌ أَمْ سُداسٌ في أُحـادِ * لُيَيْـلَتُنا المَنوطَةُ بِالتَّنـادِ ؟**

وتمثل هذا الطعن في أنّ (سُـــدَاس) لم تَحكِه العرب، وأنّ أهل اللغة يزعمُون أنهم لم يزيدوا على (رُبَاع) وإنّما هي ألفاظٌ مَعدولة يوقف بها على السَّـماع (انظر الوسـاطة بين المتنبي وخصـومه ص 91، 378 .) . قال ابن هِشـام : إنّ أكثر العُلماء يَأبَى استعمال (سُداس)، ويخصُّ العدد المعدول بما دون الخمسة (مغني اللبيب 70/1) .

وقد ردّ ابن جني بقوله : " رأيتُ أبا حاتمٍ حَكى في كتابِ الإبِلِ أنَّه يُقالُ : أُحادٌ إلى عُشَـــارٍ"، وأوْرد قوْل الكُمَيْت (ديوانه .ص152) :

فَلَمْ يَسْتَرِيثُوكَ حَتَّى رَمَيْـ *** ـتَ فَوْقَ الرِّجالِ خِصَالاً عُشارا

فهو بذلك يتفق مع ما ذهبَ إليه الكُوفيُّون والمبرّد بجوازِ قياس (فُعَال) في باب العدد إلى ما بعد الأربعة نحو : خُمَاس وسُدَاس، والسَّماع مَفقُود (انظر المقتضب 380/3، شرح الرضي على الكافية 14/1) .

- مَجِيءُ (فَاعِل) بمعنى (مَفعُول)

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 703/2) :

فَظَـلَّ يُخَضِّبُ مِنْها اللِّحَـى * فَتىً لا يُعِيـدُ علَى النَّـاصِلِ**

إلى أنّ قول المتنبي : (النَّاصِلُ) أي : المضرُوب بالنَّصْل، فهو (فَـــاعِلٌ) بمعنى (مَفعُول)، كقوله تعالى : ﴿ فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ﴾ [الحاقة : 21] أي : مَرْضيَّة .

- تسْكِين عَيْن (فَعَلات)

صـرّح ابن جني بجواز مَجيء (فَعَلات) على (فَعْلات) بتسـكين العين للضـرورة الشـعرية، وذلك أثناء شـرحه لبيت المتنبي (الفسر 500/2):

وَصُحْبَـةَ قَـوْمٍ يَـذْبَحُونَ قَنِيـصَهُمْ * بِفَضْلاتِ مَا قَدْ كَسَّروا في المَفارِقِ**

فقد خالف المتنبي القِياس حين جمع (فَضْـلَة) على (فضْـلات)، وقياسُـه (فَضَـلاتٌ)؛ لأنّ (فَعْلَة) إذا كانت اسْـماً غيرَ صفةٍ، ولم تكُنْ مُدغمة ولا عينُها ياءً ولا واواً جُمِعت على (فَعَلاتٍ) بفتح العين .

قال المبرّد : لتكونَ الحركة عوضاً من الهاء المحذوفة وفرقاً بين الاسم والصفة (المقتضب 188/2) نحو : قَصْعَةٍ قَصَعاتٍ، وجفْنةٍ جَفَنَاتٍ، قال حسَّانُ بن ثابت (ديوانه ص219) :

لَنَا الجَفَناتُ الغُرُّ يَلْمَعْنَ بِالضُّحَى *** وَأسْيَافُنا يَقْطُرْنَ مِنْ نَجْدَةٍ دَمَا

- صياغة أفعل التفضيل من الألوان

أشَار ابن جني أثناء شرحِهِ لبيت المتنبي (الفسر 448/3) :

اِبْعَدْ بَعِدْتَ بَيــاضاً لا بَيَــاضَ لَهُ * لأَنْتَ أَسْوَدُ في عَيْني مِنَ الظُّلَمِ**

إلى أنَّ العرب لا يقولون : أنتَ أسْودُ مِن كذا، ولا أحْمرُ مِنه؛ لأن الألوان والعيوب لا يُبنى منها فِعلُ التَّعجُّبِ ولا ما كان في معناهُ، فقد عِيبَ على المتنبي هذا التركيب في هذا البيت، وحَكم عليه البصريُّونَ بالشُّذوذ (انظر الإنصاف في مسـائل الخلاف 148/1 وما بعدها) ، ثم إنّ ابن جني بَرّر موقفَ المتنبي بأنّ هذا التركيب جائزٌ عند الكُوفيّين، فقد حُكِيَ عنهم : ما أسْوَدَ شَعْرَهُ وأبْيَضَهُ، وإنْ جاءَ من شاعرٍ فصيحٍ، فإنَّما جازَ لكثرةِ استعمالهم هذين الحرفين دونَ سائرِ الألوان؛ لأنَّهما أصلا الألوان .

وللبيت توجيه آخر عند البصريين وهو أحسنُ من حمْلِهِ على الشُّذوذ، وهو أن تكون (أفْعَل) هنا ليست للمفاضلة، ولا (مِن) متعلق بأسْود، فالمراد : لأنتَ أسْودُ في عيني، وقوله : مِنَ الظُّلمِ، صفة لأسود (السابق) .

- (أفعل) التفضيل من غير الثلاثي

اعترض ابن جني على المتنبي مَجِيء (أفْعَل) من غير الثلاثي، وذلك أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 730/2) :

أَقَلُّ بِلاءً بِالرَّزايـا مِنَ القَنـا * وأَقْـدَمُ بَيْنَ الجَحْفَلَيْنَ مِنَ النَّبْلِ**

قال : قلتُ له : لِمَ قلتَ : (أقْـــدَمُ)، وإنَّما كان ينبغي أن تقولَ : أشــدُّ إقداماً،لأنّه مأخوذٌ من : أقْدَمَ يُقْدِمُ . فردّ المتنبي بقوله : إنما أخذتُه من قُدِمَ يَقْدِمُ .

ثمّ حاولَ ابن جني أنْ يَجدَ للمتنبي عُذرا في قوله السّــابق فاســتدلّ بشــواهد من كلام العرب جاء فيها (أفْعَل) التفضيل من غير الثلاثي منها قول حسّان بن ثابت (ديوانه ص185) :

كِلْتاهُمَا حَلَبُ العَصِيْرِ فَعَاطِنِي *** بِزُجَاجَةٍ أرْخَاهُما لِلْمَفْصَلِ

فقال : أرْخَاهما، وكان قياسَـهُ : أشدُّهما إرخاءً؛ لأنّ الماضـيَ منه (أرْخَى يُرْخِي) . ثمّ أشـار إلى أنّ العربَ قد تقول (قَـدِمَ) في معنى (أقْدم) مستشهداً بقول الأعْشى (ديوانه ص35، وفيه الشطر الأول : كَمَا رَاشِد تَجِدَنَّ امْرأً) :

فَلَمْ مَا تَرَيْنَ امْرَأً رَاشِداً *** تَبَيَّـنَ ثُمَّ انْتَهى أوْ قَـدِمْ

وكأنَّه يُبرِّر للمتنبي صِحَة بيته مُؤكّداً قوله : إنَّما أخذتُه من قَدِمَ يقْدِمُ .

ووجَّه ابن جنّي مَجيء (أفْعَل) التفضـيل من غير الثلاثي بالضـرورة الشـعرية في موضـعٍ آخر قال عند شـرحه لبيت المتنبي(الفسر 82/1) :

شِيـمُ اللَّيالي أنْ تُشَكِّكَ ناقتِـي * صدري بِهَا أَفْضَـى أمِ البَيدَاءُ ؟**

قال ابن جني : و(أفْضَــى) هَهنا اسـمٌ، وبنَاهُ للمبالغة، وإنْ كان ماضــيه وهو (أفْضَــى يُفضِــي) مُتجاوزاً للثلاثةِ ضَرورةٌ .

- (فَيعِل) مكسور العين

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 35/3) :

فِي خَمِيسٍ مِنَ الأُسُودِ بَئِيْسٍ * يَفْتَرِسْنَ النُّفُوسَ والأمْوالا**

إلى قِراءةِ الأعْمش لقوله تعالى : ﴿ بِعَذَابٍ بَئِيسٍ ﴾ [الأعراف : 165]، حيث قرأها : ﴿ بِعَذَابٍ بَيْئِسٍ ﴾ (وقرأ بها حماد والكسائي وعاصم، انظر النشر في القراءات العشر 272/2) ، قال : وهوَ مِن الشَّاذ النَّادرِ؛ لأنَّه بنَى (فَيْعِلاً) مكسور العين ممّا ليس منه واوٌ ولا ياءٌ، وليسَ في كلام العربِ مثلُ : صَيْرِفٍ وخَيْفِقٍ، إنّما ذلك بفتح عين الفعل نحو : صَيْرَفٍ وخَيْفَقٍ، ثم قال : وله وجْهٌ من القياس، وهو أنْ يكونَ شَبّه (الهمزة) بحرفَي المدّ واللين (الياءِ والواو)؛ لأنّها قد تعتلُّ في مواضعَ كثيرةٍ .

- تشديد النون في (لَدُنْ)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 358/2) :

فَأَرْحامُ شِعْرٍ يَتَّصِلْنَ لَدُنَّهُ * وأَرْحامُ مالٍ مَا تَنِي تَتَقَطَّعُ**

أنّ قول المتنبي (لَدُنّـــهُ) فيه قبحٌ وبَشاعةٌ؛ لأنَّ (النون) إنَّما تشدَّد إذا كانت بعدها (نونٌ) نحو : لَدُنِّي ولَدُنَّـــا، فإذا لم يكن بعدها (نونٌ) فهي خفيفة، ثم برّر قولَ المتنبي بقوله : وأقربُ ما يُصْرفُ هذا إليه أن يُقال : شبّه بعضَ الضَّمير ببعض ضـرورةً، فحملَ أحدَ الضَّـميريْن على صـاحبِه، وإنْ لم يكُن في (الهاءِ) ما في (النُّون) من وُجوب الإدغام . ويجوزُ أنْ يكونَ ثقّلَ (النّونَ) ضرورةً، لا لمُصاحبتِها الضميرَ .

ولم يرضَ (الوحيد) بِتبريرِ ابن جني وعلّق قائلاً : هذا من العربِ شـاذٌ لا يُقاسُ عليه، ومن المُولّديـــــنَ مردودٌ (انظر هامش الفسر 359/2) .

لم يذكر أحدٌ من اللغوييــن أنّ تشديدَ (النون) في (لَدُن) لغةٌ من اللغات، على الرَّغم من أنّ لها لغات متعددة، فقد نقلَ الرَّضِي في شرح الكافية ثمانيَ لغاتٍ في (لَدُنْ) هي : لَدَنْ ولَدِنْ ولَدْ ولَدْنِ ولُدْنِ ولُدْ ولَدُ (شرح الرضي 221/3) .

ويبدو أنَّ المتنبي حينَ خُوطِب في ذلك جعل مكان (لَدُنّه) (بِبَابِه)، فضـلاً من أن ابن جني والمعرّي قد ذكرا لنا رواية ثالثة للبيت يكون فيها (بِجُودِه) بدلاً من (لَدُنّه) (انظر شرح معجز أحمد 115/1) .

ثانياً : المصادر

- مجيء مصدر (ذَهَبَ) على (ذُهوب)

قال ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 187/1) :

سُبِقْنا إلى الدُّنيـا فلو عاشَ أهلُهَا * مُنِعْنـا بِها مِن جَيْـأَةٍ وذُهوبِ**

والذُّهوبُ : المصـــدر من ذهبتُ ذَهاباً وذُهوباً . يأتي مصـــدرُ الفعل الثلاثي اللازم من باب (فَعَلَ يفْعَلُ) في الغالب على (فُعُول) نحو : هَدَأ هُدُوء، وذَهَبَ ذُهُوب .

قال ابن مالك في ألفيته (شرح ابن عقيل 123/2) :

وَفَعَلَ اللّازِمُ مِثْلَ قَعَدَا *** لهُ فُعُولٌ باطّرَادٍ كَـغَدَا

قال ابن عقيل شارحاً له : يأتي مصدر (فَعَلَ) اللازم على (فُعُول) قياساً؛ فتقول : قَعَدَ قُعُوداً وغَدَا غُدُوّاً .

ويبدو أن المتنبي اضطّرإلى استعمال المصدرالقياسي (ذُهُوب) بدل (ذهاب) الأكثر استعمالاً .

قال الزبيدي : (ذَهَبَ ذَهاباً) مصدرٌ سماعيٌ، و(ذُهُوباً) قياسيٌ مستعمل (تاج العروس (ذهب))

- المصدر (مَجْرى، مُجْرى)

قال ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي(الفسر 498/2) :

تَذَكَّرتُ مَا بيْنَ العُذَيْبِ وبَـارِقٍ * مَجَرَّ عَوالِينَا ومُجْرَى السَّوابِقِ**

قال : ويُروى : مَجْرى ومُجْرَى، فمَجْرَى - بفتح الميم - مصدر الفعل الثلاثي (جَرَى يَجْرِي)، ومُجْرَى - بضم الميم - مصـــدر الفعل الرباعي (أجْرَى يُجْري)، واشـتشـهد بقوله تعالى : ﴿ بِسْـمِ اللهِ مَجْرَاهَا ومُرْسَـاهَا ﴾ و ﴿ مُجْراهَا ومُرْسَـاهَا ﴾ [هود : 41] (قرأ مجاهد والجمهور من السبعة بضم ميم (مُجراها) ، وقرأ حفص بفتحها، انظر البحر المحيط 156/6 ومعاني الفراء 382/1) .

ثالثاً : الجموع

- سِلاح وأسْلِحَة

جوّز ابن جني تأنيث (سِلاح) وذلك عند شرحه لبيت المتنبي (الفسر 364/3) :

كَأَجْنَاسِهَا رَايـاتُـهَا وَشِعارُهَا * ومَا لَبِسَتْـهُ وَالسِّلاحُ المُسَـمَّمُ**

قال : (السِّـلاحُ) مُذكَّرٌ، قال تعالى : ﴿ وَلْيَأْخُذُوا أَسْـلِحَتَهُمْ ﴾ [النسـاء : 102] هذا جمعُ المُذكَّر، ويجوزُ تأنيثُهُ، حَكى بعضُ العربِ : إنَّما سُمِّيَ جَدُّناً دُبَيْـراً؛ لأنَّ السِّلاحَ أدْبَرَتْهُ (وانظر كتاب (المذكر والمؤنث) للسجستاني ص176) .

وقد ذكر السـيوطي في المُزهِر في (ما يُذكّر ويُؤنَّث) قال : من ذلك : السِّـلاحُ، والصَّـاعُ، والسِّـكينُ، والنّعمُ، والعُنقُ، والسَّبِيلُ (المزهر في علوم اللغة 229/2)

- تثنية اسم الجمعِ وجمعُ التَّكسيرِ

أشار ابن حني أثناء شرْحهِ لبيْتَي المتنبي (الفسر 230/1) :

مضَى بعْدَمَا التفَّ الرِّماحَانِ ساعةً * كمَا يتلقَّى الهُدْبُ في الرَّقدةِ الهُدبَا**

وقوله (الفسر 66/2) :

وَظَّلَ الطَّعْنُ في الخَيْلَيْنِ خَلْساً * كَأنَّ الَموْتَ بَيْنهُما اخْتصارُ**

إلى جواز تثْنِية جمع التكسير واسم الجمعِ،قال : أرادَ رِماحَ هؤلاءِ ورماحَ هؤلاء، فثَنَّى ذهبَ إلى الجمعينِ، ويقال : خَيْلٌ وخَيْلانِ، وقومٌ وقَوْمَانِ . والأشدُّ منه تثنية جمع التكسيرِ، واستشهد بقول أبي النَّجْمِ (ديوانه ص340) :

بَيْنَ رِمَاحَيْ مَالِكٍ وَنَهْشَلِ

فثنَّى تكسيرَ (رُمْحٍ) .

واسمُ الجمعِ هو ما تضمَّن معنى الجمع، غيرَ أنَّه لا واحدَ له مِن لفظه، وإنَّما واحدهُ من معناه، نحو : خيْل الواحد حِصان وفَرَس، ونِسَاء وواحدها امْرَأة، وجَيْشٌ واحدهُ جنْديٌّ . ويجوز معاملته معاملة الجمع باعتبار معناه، ومعاملة المفرد باعتبار لفظه، لذلك يجوزُ جمعه وتثنيته فتقول : خُيولٌ وخَيْلانِ، وأقْوَامٌ وقَوْمَانِ .

وابن جنّي بذلك يتفق مع النحويين في جواز تثنية اسم الجمع إذا اختلفتْ الضّروبُ والأجنْاسُ .

قال سيبويه (الكتاب 623/3) : وقالوا إبلانِ، لأنه اسم لم يكسَّر عليه، وإنَّما يريدون قَطِيعينِ، وذلك يَعنون . أي : أبِل هؤلاءِ وإبلِ هؤلاءِ .

وزعم ابن يعيش أنّ القياس يَأْبَى تثنية الجمع، وذلك أن الغرض من الجمع الدلالة على الكثرة، والتثنية تدلُّ على القلة فهما معنيان متدافعان، ولا يجوز اجتماعهما في كلمة واحدة . ثمّ قال : وقد جاء شيء من ذلك عنهم على تأويل الإفراد قال : إبْلانِ وغَنمانِ وجِمالانِ، ذهبوا بذلك إلى القطيع الواحد وضموا إليه مثله فثنوه (شرح المفصل 153/4).

- جمع (رَأس)

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 259/2) :

إنْ حَلَّ فَارَقَتِ الخَزَائِنُ مالَهُ * أو سَارَ فَارَقَتِ الجُسُومُ الرُّوْسَا**

إلى أن المشهور في جمع (رَأْسٌ) (أرْؤُس)، وأمّا (رُوْس) فقليلٌ . قال الأخفش : لا يجمع (فَعْل) على (فُعْل) إلاّ قليلاً شاذاً، وذكر أنّهم يقولون : سَقْفٌ سُقُفٌ، ورَهْنٌ رُهُنٌ (انظر لسان العرب (رهن))

- جمع (بُوق) على (بُوقَات)

قال ابن جني عند شرحه لبيت المتنبي (الفسر 827/2) :

إذا كانَ بَعْضُ النَّاسِ سَيْفاً لِدَوْلَةٍ * فَفي النَّاسِ بُوقاتٌ لَها وَطُبُولُ**

قال : عابَ مَن لا خِبْرة له بكلامِ العربِ جمعَهُ (بُوقاً) بالألف والتَّاء (انظر الوساطة ص368) ، وقوله هذا جائزٌ غيرُ مَعيبٍ، وقد جاءت له نظائرُ كثيرةٌ في كلام العرب قالوا : سِبَحْلٌ سِبَحْلاتٌ، سِبَطْرٌ سِبَطْراتٌ، حَمَّامٌ حمَّاماتٌ، سُرادِقٌ سُرادِقاتٌ، وأجمع أهل العربية قاطبةً لا أعرفُ بينهم خلافاً أنَّهم يقولونَ في تحقير (قناديلَ) قُنَيْدِلاتٌ،

و(دَرَاهِمَ) دُرَيْهِمَاتٌ، فحقَّروا وجمعُوا واحدَها بالألف والتَّاء، وإن كانت كلُّها مُذكَّرة، وجعلوا ذلك قياســاً مُطَّرداً، يقولونَه في جمعِ ما لا يُعقلُ من المذكَّر الذي لا يُوجدُ له مِثالٌ لقلَّتهِ .

أُختلفَ في لفظة (بُوق) فمن ذهبوا إلى أنَّها اسمٌ أعجمي تكلَّمت به العرب، أجْرَوه على أصلِ الجموع وتَبِعوا فيه عادة العرب في الأسّــماء المنقولة من الأعْجَمية فغلّبوا فيها التأنيث فقالوا : خَانٌ خَانَاتٌ، هَارون هارونات، ومن يرى أنّها عربية وجبَ أنْ يُراعى في جمعها القياس المتبع في جمع أمثالها .

وابن جني وإنْ كان يُوافق في كون (بُوق) عربيَّة إلا أنّه يُخالف المانعين بعدم جواز جمعها على (بُوقَات) فهو يميّز هذا الجمع عن غيره.

ولم تذكر أغلب المعاجم العربية القديمة جمعاً لـ(بُوق) وإنّما اكتفتْ بذكر معانيه مع ذكر عددٍ من الشواهد (انظر الصـحاح (بوق)، ولسـان العرب (بوق)، وتاج العروس (بوق)) ، إلاّ المصـباح المنير فقد ذكرَ الفيْومي جمعين للبوقِ قال : والجمعُ بُوقَات وبِيقَات بالكسـر (المصـباح المنير (بوق)) . ويبْدو أنَّ الجمع الثاني مُحرَّف عن (بيقان) بالنونِ، على وزن (فعلان) نحو : حُوتٌ وحِيتَان .

والظاهر لو استعمل المتنبي (أبواق) أو (بيقان) لكان أفضل؛ لأنَّهما جمعان قياسيان لا خلاف فيهما، وهذا معنى ما قصد الجرجاني " وقد كان لأبي الطيّب في الصحيحِ منْدُوحة وفي المجتمع عليه مُتسعٌ" (الوساطة ص446) .

رابعاً : القصر والمدّ

- قصر ومدّ (الزّنَا)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 67/1) :

وَتُنكِرُ موتَـهم وأنَـا سُهَيْلٌ * طَلَعْتُ بموتِ أَولادِ الزِّنَـاءِ**

أن لفظة (الزّنَا) تُمدُّ وتُقْصرُ، قال تعالى : ﴿ وَلاَ تَقْرَبُوا الزِّنَا ﴾ [الإسراء : 32] .

واستعمالُ المدّ ليس على الضـرورة، وإنّما هي لُغة أقلّ استعمالاً من لغة القصـر . وذكر أبو البَقَاء : أن (الزّنا) بالقصر لُغةٌ حجَازِيّة، وبالمدِّ لغةٌ نَجديّة (الكليات ص489، وانظر البحر المحيط 342/7).

- قَصرُ ومَدّ (الفِداء)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 148/1):

أَلا كلُّ ماشيـةِ الخَيْزَلـى * فِدا كـلِّ ماشيـةِ الهيـذَبى**

أن لفظة (الفِدَاء) إذا كانت مكسـورة (الفاء) فإنها تُمدُّ وتُقصـر، وأورد لذلك عدة شـواهد، ثمّ قال : "فأمّا إذا فُتِحَ أوَّله فهو مقصورٌ لا غير، تقولُ العربُ : قُمْ فَدىً لكَ أبي" (انظر الصحاح في اللغة (فدى)، ولسان العرب (فدى)).

- قصْرُ ومدّ (البُكَاء)

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 174/1):

وَماذا بمصرَ مِنَ المُضحكاتِ ؟ * ولكنَّـه ضَحِـكٌ كالبُكـــا**

إلى أن (البُكا) يمدُّ ويُقصَرُ .

وقد فرّق المبرّد بينهما فقال : من مدَّ (البُكَاء) أخْرجَهُ مُخرَج الصّـــوت، ومَن قَصـــره أخرجَهُ مُخرج الحُزنِ (المقتضب 86/3). وقيل : هو بالقَصْر خروج الدَّمعِ فقط، وبالمدِّ خروج الدَّمع مع الصَّوتِ (الكليات ص247).

- قَصْر الممدودِ ضرُورة

أجاز ابن جني قصْر الممدود للضرورةِ الشعريّة، وذلك أثناء شرحه لبيتي المتنبي (الفسر 442/1):

خُذْ مِنْ ثَنـايَ عليكَ ما أَسْطيعُـهُ * لا تُلْزِمَنِّـي في الثَّنـاءِ الواجبَـا**

وقوله (الفسر 655/2):

حَيِـيٌّ مِنْ إلَهي أنْ يَـرانـي * وَقَدْ فَارَقْتُ دارَاكَ وَاصْطِفَـاكـا**

فقوله : (ثَنايَ، واصْـطِفاكَا) قصـرٌ لـــ(ثَنَاء، واصْـطِفاء)، وقد وجّه ابن جنّي ذلك بأنه ضـرورة، وأورد الكثير من الشواهد ليوضح أنّ قَصْر الممدود كثيرٌ جداً في أشعار العربِ .

أجمعَ البصريون والكوفيون على جوازِ قصرِ الممدود في ضرورة الشِّعر، بخلاف الفرّاء الذي اشترط شرطاً لم يشترطه غيرُه، فذهب إلى أنَّه لا يجوز أن يُقْصَر من الممدود ما لا يجيء في بابه مقصور، نحو تأنيث (أفْعَل) نحو : بيضَـاء وسَـوداء، فهذا لا يجوز أن يُقصـر، وكذلك حكم كل ما يقتضـي القياسُ أنْ يكونَ مَمدوداً (انظر الإنصـاف 745/2، 755).

خامساً : التصغير

- تصغير فعل التعجب

أشار ابنُ جني أثناء شرحه لبيت المتنبي(الفسر 497/1) :

أَيـا مَا أُحَيْسَنـها مُقْلَةً * ولـولا الملاحةُ لـم أَعْجَبِ**

إلى جواز تصـغير فعل التعجب لشـبهه بالأسـماء؛ وذلك لعدم تصـرّفه . فالتصـغيرُ من التصـاريف التي تختص بالأسماء دون الأفعال والحروف، إلا ما سُمعَ من العرب الفصحاء، وهو تصغير فعلين من أفعال التَّعجب هما : مَا أمْلَح وما أحْسَن، فقالوا : ما أُمَيْلحَهُ ومَا أحَيْسـنَهُ، وذلك لشـبهه باسم التفضـيل في البناء اللفظي وكونه جامدٌ لا يقبَل التصرف، وفي القياسِ عليهما خلافٌ (انظر الإنصاف 138/1 وما بعدها) .

- تصغير (لَيْلَة) للتعظيم

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 936/1):

أُحـادٌ أَمْ سُداسٌ في أُحـادِ * لُيَيْلَتُنا المَنوطَةُ بِالتَّنـادِ ؟**

أن من الطَّعن الذي وجّهه النّقاد إلى هذا البيت، تصغيرُ لفظة (لَيْلة) على (لُيَيْلَة) لكونهم يرون تصغيرها هو (لُيَيْلِيَة) بزيادة (الياء) على غير قِياس (انظر المغني 70/1) ، ثمّ أنّ المتنبي صَـــغّر (لَيْلَة) ثمّ طوّلها بقوله : المَنُوطَة بِالتَّنادِ، وفي هذا تناقض (السابق، وانظر الوساطة ص91، 379) .

وقد دافع ابن جني عن صديقه المتنبي ووجّه ما وقعَ فيه ورآه غير لَحْنٍ بقوله : إنّه صَغّر (لَيْلَة) على لفظها، وقد سُـمِع منهم في تصـغيرِها (لُيَيْلةٌ)، قال أبو العباس : (لُيَيْلِيْةٌ) تصـغير (لَيْلاةٍ) لا (لَيْلَة)، وهي مسـتعملة عند العرب واستشهد بقول ابنُ الأعرابيّ :

في كُلِّ يَوْمٍ ما وَكُـلِّ لَيْـلاهُ (الفسر 938/1، وانظر الخصائص 268/1).

وردَّ على القائلين بالتناقض أنّ الغرض من التصـغير التعظيم، فلا تناقض في البيت، وأورد عدة شـواهد لذلك . وابن جني بذلك مع الكوفيين في قولِهم : إنّ من أغراض التصغير التعظيم، في حين يَأبَاه البصريّون ويوجّهون هذه الشـواهد بتوجيهات تظلّ متوافقة مع معنى التصـغير كالدقة واللطافة وغيرها، ولكنّها لا تكون تعظيماً (انظر شـرح شافية ابن الحاجب 277/1، والمغني 70/1).

- تصغير (صِبْيَة)

قال ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 77/2):

وَأُرْهِقَـتِ العَذارى مُرْدَفاتِ * وَأُوطِئَـتِ الأُصَيْـبِيَةُ الصِّغارُ**

قال : (أُصَـيْبِيَةٌ) تصـغير (أَصْـبِيَةٍ)، و(صُـبَيّةٌ) تصـغير (صِـبْيَة) . يريد أنّ المتنبي صَـغّر (أصْـبِيَة) المُستغنى عنها (انظر الكتاب 486/3) ، لا (صِـــبْية)، فقد حكم بعض النحاة واللغويين على شـــذوذ تصـــغير (صِـــبْيَة وغليمة) على (أُصَيْبِيَة وأُغَيْلِمَة)، والصّواب ما ذكره ابن جني . قال ابن سِيـــده : وعندي أن (صُبَيَّـــة) تصغير (صِبْـــيَة)، و(أُصَيْبِيَة) تصغيـــــر (أَصْبِيَة)؛ ليكونَ كل شـــيء منهما على بناء مكبره (لسان العرب (صبا)، وانظر شرح الشافية 278/1).

- تصغير (ذَا)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي(الفسر 248/2):

قَطَّعْتِ ذَيَّـاكَ الخُمارَ بِسَكْـرَةٍ * وَأَدَرْتِ مِنْ خَمْرِ الفِراقِ كُؤُوسا**

أنّ (ذيَّاكَ) هو تصغير (ذَاك)، وأن (ذَلكَ) تصغّر على (ذيَّالِكَ)، وأن (تيَّا) تصغير (تا) أو (ذي) أو (ذهْ) . وهو شاذ يحفظ ولا يُقاس عليه، لأنّ من شروط التَّصغير أنْ يكون الاسم معرباً فلا تصغّر الأسماء المبنية كالضمائر وأسماء الشرط والاستفهام ونحوها .

- تصغير (بَحْرٍ)

أشار ابن جنّي أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 495/3) :

لَوْلاكَ لَمْ أَتْـرُكِ البُحَيْـرَةَ والْـ * ـغَوْرُ دَفِيـئٌ وَمـاؤُهُ شَبِـمُ**

إلى أنّ القول : إن تصـــغير لفظة (بَحْرٍ) على (بُحَيْرَةٍ) هو من قول العامّة الذي لا وَجه له؛ لأنّ (البَحر) مذَّكر والصـواب في تصـغيره أنْ يُقال : (بُحَيْرٌ)، إلا أنَّ (البُحَيْرَةَ) قد لزِمَ هذا الموضـعَ فوجبَ اتِّباعُه؛ لأنَّه صـارَ عَلماً . وجاء في لسان العرب (بحر) : يُقال للبَحْرِ الصغير (بُحَيْرة) كأنّهم توهّمُوا (بَحْرَة) وإلا فلا وجْهَ للهاء .

سادساً : النَّسَبُ

- النَّسب إلى (الشّام) و (اليَمَن)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 757/3):

شَامِيَّـةٌ طَالَما خَلَـوْتُ بِها * تُبْصِرُ في نَـاظِرِي مُحَيَّـاها**

أنّ (شاميَّة) منسوبة إلى (شَام) على الأصلِ والقياس، فأمّا قولهم : شآمٍ، فعلى غير قياسٍ، وتفسير ذلك : أنَّهم حذفوا إحْدى ياءَي النَّسَـــبِ، وزادوا ألفاً بعدَ الهمزة، كأنَّها عِوضٌ من الياء المحذوفة . ثمّ أعلت إعلال (قاضٍ)، ومثلها (يَمَنِيّة) في قول المتنبي (الفسر 483/3):

أَبَتْ لَكَ ذَمِّـي نَـخْـوَةٌ يَمَنِيَّـةٌ * وَنَفْسٌ بِها في مَأْزِقٍ أَبَداً تَرْمـي**

قال ابن جني يقال : يَمنيٌّ ويَمانٍ . وزاد المبرّد (يمَانِيّ) وقال : هو كالنَّسب إلى منسوب (المقتضب 145/3).

سابعاً : الإعلال والإبدال

- الإعْلال بالقلبِ في (رَأى)

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 685/1):

لا خَلْـقَ أسمحُ منكَ إلاّ عـارفٌ * بِكَ راءَ نَفْسَكَ لم يَقُـلْ لكَ : هاتِها**

إلى أنّ (راءَ) بمعنى (رَأى) على القلب .

ويذكر ابنُ سِيـــده أن (رَاءَ) لغة قومٍ من العرب . فيؤخرون الهمزة فيقولونَ : (رَاءَ) (انظر المحكم والمحيط الأعظم 347/10، وانظر لسان) .

- الإعلال في (شَائِك)

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 654/2):

وَأَلْبَسُ مِنْ رِضاهُ في طَريقي * سِلاحاً يَذْعَرُ الأبْطالَ شَاكا**

أنّ للفظة (شَاك) توجيهين الأوّل : قلبُ لام الفعل وتأخير عينه، فصارت (شَاكِو) حيث عين الكلمة أصله (واو) من الشّوكة، ثم قلبت (الواو) ياءً للكسرة، فصارت (شَاكٍ) . والثاني : أنّ لفظة (شَائك) حدث فيها إعلال، حيثُ حذفت عين الكلمة فصارت (شاكٌ) . ويوافقه ابن يَعيش (انظر شرح المفصل 77/10، وشرح الشافية 127/3).

- قلبُ (الواوِ) ياءً

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 372/2) :

أُسَائِلُها عَنِ المُتَدَيِّريها * فَلا تَدْرِي وَلا تُذْري دُمُوعا**

إلى جواز قلب (الواو) ياءً طلباً للخفة، و هذا مَذهب العرب . فقوله (المُتَديّريها) أي : المتخذو ها داراً، والقياس (المُتدوّريها)؛ لأنَّه مما عينه (واوٌ)، لقولهم في الجمع : دُورٌ، ولكنَّ العرب ذهبت إلى لفظ (الدَّيْر)، والأصل (دَيْوِرٌ) . اجتمعت (الواو والياء) وسبقت إحداهما بالسكون فانقلبت (الواو) ياءً وأدغمت في الياء فصارت (ديّرا) ثمّ خففت فقيل : (ديْرٌ) مثل (ميْت)، وعلى هذا جاء (تديّرتُ) (انظر لسان العرب (دور) و (دير)).

- القلب والإبدال في (أوائل)

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 684/2):

يُدَفِّنُ بَعْضُنا بعضاً وَيَمْشي * أَوَاخِرُنا عَلَى هَامِ الأَ وَالي**

إلى أنّ قول المتنبي : (الأوَالِي) يريد (الأوائِلَ) فحدث فيها قلب وإبدال، واستشهد بقول ذي الرّمة (ديوانه ص620، وانظر ضرائر الشعر ص190، ولسان العرب (وأل)) :

تَكادُ أوَالِيهَا تَفَرَّى جُلُودُها *** وَيَكْتَحِلُ التَّالي بِمُورٍ وَحاصِبِ

يريد : أوائلَها، وقال : وهذا القلْبُ في كلام العرب كثيرٌ فاشٍ .

والأصلُ (أوَاوِل) جمع (أوّل) على وزن (فَياعِل) وقعت (الواو) الثانية بعد (ألف) مفاعل وقبلها واو فقلبت (الواو) همزةً فصارت (أوَائِل) .

- إبدال (الهمزة) ألفاً

قال ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 131/1):

أَنتَ أعلى مَحَلَّةً أَنْ تُهَنَّى * بمكانٍ في الأرضِ أو في السَّماءِ**

قال : قوله : (تُهنَّى) أراد : تُهَنَّأُ، وترك (الهمزَ) وليس على حدّ التخفيف القياسيّ، ولكنّه أبدل البِنية، وهذا إنّما يجوز في ضرورة الشِّعر .

إن تطرفت الهمزة بعد متحرك جاز تحقيقها وجاز تخفيفها بقلبها حرفاً يُجانس حركةَ ما قبلها، نحو : يقرَأ ويجرُؤ، تقول : يقرا ويجرو (انظر شرح المفصل 111/9، 112 ، شرح الشافية 30/3، 31، 32).

- إبدال (الهمزة) يـاءً

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 687/3):

فَمُـرْ وَأَوْمِ تُطَـعْ قُدِّسْـتَ مِنْ جَبَـلٍ * تَبارَكَ اللهُ مُجْرِي الرُّوحِ في حَضَنِ**

إلى أنّ المتنبي أبدل (الهمزة) يـاءً في قولـه : (وَأوْم) حيث إنّ اللغـة المشـــهورة (أوْمـأتُ) وجـاء بـه المتنبي على (أومـيْتُ) مثل (أخْطيتُ)، ولذلك قال : (وأوْمِ) ولو همزَهُ على الأصـــل لقال : (وأومِئ) ولو فعل ذلك لكان أصـــح وزْناً، ولكنه آثـر البدلَ تخفيفاً .

- إبدال (الهمزة) هـاءً

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي(الفسر 253/3):

لِهَنَّــكِ أَوْلَـى لاَئِــمٍ بِمَلامَــةٍ * وَأَحْوَجُ مِمَّنْ تَعْذُلِينَ إلى العَذْلِ**

أنّ كلمة (لِهَنَّكِ) تسـتعمل عند التوكيد، وأصـلها عندنا - أي البصـريين - (لأنَّكِ) فأُبدِلتِ (الهمزة) هاءً كما قالوا في (إيّاكَ) (هِيَّاكَ)، والذي سـوّغ الجمع بين (اللام وإنْ) وكلتاهما للتوكيد، أنّه لمّا أُبدلت (الهمزة) هاءً زالَ لفظُ (إنَّ) فصارتْ كأنها شيءٌ آخرُ غير (إنّ) (انظر شرح المفصل 25/9).

ويرى بعض الكوفيين أنّ (اللام والهـــــاء) في (لِهَنَّك) زائدتان، ويرى بعضهم أنّ (لِهَنَّك) أصلها : والله إنّك، ثم حذفت الهمزة من (إنّ)، والواو وإحدى اللامين من لفظ الجلالة (انظر الإنصاف 209/1 وما بعدها).

- إبدال (الألف) من النون الخفيفة

ذكر ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 175/2):

بَادٍ هَوَاكَ صَبَرْتَ أوْ لَمْ تَصْبِرَا * وَبُكاكَ إنْ لَمْ يَجْرِ دَمْعُكَ أو جَرَى**

أنّ قول المتنبي (تَصْبِرَا) في موضع جزم بـ(لم)، وقول البصريّين في هذا ونحوه : إنّه أراد (تَصْبِراً) بالنّون الخفيفة، فلمّا وقف عليها أبدلَ منها ألفاً (انظر التصريف الملوكي ص28، واللمع في العربية ص119) . كما في قوله تعالى : ﴿ لَنَسْفَعاً بِالنَّاصِيَةِ ﴾ [العلق : 15] (قرأ الجمهور بالنون الخفيفة ، وتكتب بالإلف باعتبار الوقف . البحر المحيط 511/10)

ووجّه ابن جني قول المتنبي (تَصْـبِرا) توجيهاً آخر وهو : خطاب الواحد مخاطبة الاثنيـــــن، على قياس قول البغداديين؛ لأنّ العرب تفعل ذلك (انظر معاني القرآن للفراء 78/3، وضرائر الشعر ص251 وما بعدها) .

- إبدال الحرف الصحيح ياءً ضرورة

أشار ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 310/3) :

لَوْ شِئْـتَ صِدْتَ الأُسْدَ بِالثَّعالِـي * أَوْ شِئْـتَ غَرَّقْـتَ العِـدا بِالآلِ**

إلى أنّ المتنبي أبدل حرف (الباء) ياءً في قوله : بالثعالي؛ لأنّ المراد بالثعالب، وذلك للضرورة .

وهناك احتمال أنْ يكون المتنبي أراد (بالثعالي) جمع (ثعالة) وهو الثعلب، وأراد أن يقول الثعائل، فقلب اضطراراً (انظر ضرائر الشعر ص226، ولسان العرب (ثعل)).

- إبدال الطاء والظاء

قال ابن جني أثناء شرحه لبيت المتنبي (الفسر 635/2):

وَمَنْ يَظَّنُّ نَثْرَالحَبِّ جُوداً * وَيَنْصِبُ تَحْتَ مَا نَثَرَ الشِّبَاكا**

قال : (يظَّنُّ) على وزن (يفْتعلُ) مِن (الظّنّ)، وأصلُه : يَظْتَنِنُ، فقلبت (التّاء) طاءً؛ لتوافق (الظاء) قبلها بالإطباق والجَهْر، فصار التقدير : يَظْطَنِنُ، ثم أبدلت (الطاءُ) ظاءً؛ لتُدغم الظاء الأولى فيها، فصارت (ظاءً) مشددة، وكُره اجتماع النونين متحركتين، فأُسْكنتِ الأولى منهما، ثم أدغمت في الثانية، فصارت (يَظّنُّ)، ويجوز أنْ يُقال : يَظْظنُّ، بدون إدغام .

- إبدال (الهمزة) ألفاً و(الثاء) تاءً

أشار ابن جني عند شرحه لبيت المتنبي(الفسر 814/2):

وَما قَبْلَ سَيْفِ الدَّولةِ اتّارَ عَاشِقٌ * وَلا طُلِبَتْ عِنْدَ الظَّلامِ ذُحُولُ**

إلى أنّ (اتَّارَ) على وزن (افتعلَ) من التّارِ، وأصله : اثْتأرَ، فأبدلت (الثاءُ) تاءً؛ لتوافقهما في الشِّدّة، ويكون العمل بوجْهٍ واحدٍ؛ لأنَّ (التّاءَ) قريبةُ المخرج من (الثَّاء)، فصار (اتّأرَ)، ثم أبدلت (الهمزة) ألفاً، فصار (اتّارَ)، أي : آخذُ بالثأرِ .

******

نتائج البحث :

1. استعان ابن جني بالسّماع بوصفه دليلاً قوياً من أدلة الصناعة الصرفية، واتّبع وسائل لتأكيد رأيه فكان يستشهد بالقرآن الكريم، فضلاً عن كلام العرب نثرهم وشعرهم من عصور الاحتجاج؛ لتوضيح المسائل الصرفية .
2. اهتمّ بالقياس، واعتمد عليه في الاستدلال على ما يذهب إليه فجاءت إشارات صريحة إلى ذكر المقيس، وأشار إلى الشاذ والمطّرد في الاستعمال .
3. جاءت بعض آراء ابن جني الصرفيّة نتيجة الاستطراد العلمي، فهي لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بأبيات المتنبي .
4. لم يتأثر ابن جنّي بآراء علماء البصرة فقط، بل يأخذ بآراء علماء الكوفة وبغداد .

5. حاول ابن جني الدفاع عن المتنبي وتبرير موقفه ، وجاهد في نَفْي الخطأ واللحن عنه ووجّه ذلك إلى الضرورة الشعرية - أحياناً- ، ومستنداً في دفاعه على شواهد عديدة .
6. لم يذكر ابن جنّي أسماء خصوم المتنبي والمحتجين عليْه، واكتفى بالإشارة إليهم بتعبيرات مختلفة منها : أنكروا، عَاب عليه، زعم بعض المحتجين .
7. حوّل ابن جني شرحه لأبيات المتنبي إلى موسوعة معارف، ساعده على ذلك غزارة علمه وسِعة ثقافته، فمن يَطلع على كتاب (الفسْر) يجدُ الأدبَ والشّعر والنحو والصرف واللغة والتاريخ والتراجم .

أهم المصادر :

أولاً : القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم .

ثانياً :

1. الإنصاف في مسائل الخلاف، كمال الدين الأنباري، تحقيق محمد محي الدين، المكتبة العصرية، بيروت، 1987 .
2. البحر المحيط، أبو حيّان الغرناطي، مكتبة الإيمان، بريدة السعودية .
3. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الزبيدي، طبعة الكويت .
4. التصريف الملوكي، ابن جني، تحقيق ديزيرة سقال، دار الفكر العربي، بيروت، ط الأولى 1998 .
5. الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله القرطبي، دار الكتب المصرية القاهرة، ط الثانية 1964 .
6. الخ صائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد النجار، الهيئة الم صرية العامة للكتاب، ط الثالثة 1988 .
7. ديوان الأعشى الكبير، تحقيق محمد حسين، مكتبة الآداب بالجماميز، المطبعة النموذجية .
8. ديوان أبي النجم العجلي (الفضـــل بن قدامة)، تحقيق محمد أديب جمران، مطبوعات مجمع اللغة العربية دمشق، 2006 .
9. ديوان حسان بن ثابت، تحقيق عبدأ مهنّا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الثانية 1994 .
10. ديوان ذي الرمّة، تحقيق مجيد طراد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط الثانية 1996 .
11. ديوان الكميت الأسدي، تحقيق محمد نبيل طريفي، دار صادر، بيروت، ط الأولى 2000 .
12. شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محي الدين، مطبعة السعادة القاهرة، ط الرابعة عشرة 1964 .
13. شـــرح ديوان أبي الطيب المتنبي، أبو العلاء المعري (معجز أحمد)، تحقيق عبد المجيد دياب، دار المعارف، ط الثانية 1992 .

14. شرح الرضي على الكافية، تحقيق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط الثانية 1996 .
15. شرح شافية ابن الحاجب، محمد بن الحسن الرضي الإستراباذي، تحقيق محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1975 .
16. شرح المفصل، موفق الدين بن يعيش، مكتبة المتنبي، القاهرة .
17. الصحاح، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط الثانية 1979 .
18. ضرائر الشعر، ابن عصفور الإشبيلي، تحقيق السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس، بيروت .
19. الفسر ، شرح ابن جني الكبير على ديوان المتنبي، لابن جني ، تحقيق رضا رجب ،دار اليانبيع ، دمشق ، ط الأولى 2004 .
20. كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط الأولى .
21. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تحقيق عبد الحميد الهنداوي ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط الأولى 2003 .
22. الكليات، أبو البقاء الكفوي، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط الثانية 1993 .
23. اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق فائز فارس، دار الأمل، الأردن، ط الثانية 1990 .
24. المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى 2000 .
25. المذكر والمؤنث، أبو حاتم السجستاني، تحقيق حاتم صالح الضامن، دار الفكر، دمشق، ط الأولى 1997 .
26. المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، 1987 .
27. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد الفيومي، تحقيق عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، ط الثانية 1977 .
28. معاني القرآن،أبو زكريا الفراء، عالم الكتب، بيروت، ط الثالثة 1983 .
29. المقتضب، أبو العباس المبرد، تحقيق محمد عضيمة، عالم الكتب، بيروت .

30. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، تحقيق مازن المبارك، محمد حمد الله، دار الفكر، بيروت، ط السادسة 1985 .
31. النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، تحقيق على محمد الضباع، دار الكتب العلمية بيروت .
32. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، 2003 .
33. الو ساطة بين المتنبي وخ صومه، القا ضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط الأولى 2006 .

اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الفلسطينية (مؤثرات ودوافع)

إعداد الباحثين

د.عمر عطوان

مدير دائرة الإشراف التربوي

وزارة التربية والتعليم العالي

د.عادل فوارعة — **الرياضيات** — **مديرية التربية والتعليم/شمال الخليل**

د.إدريس جرادات — **مرشد التعليم الجامع** — **مديرية التربية والتعليم/شمال الخليل**

مشرف

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية (مؤثرات ودوافع).

حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي، ومن ثم طوروا استبانة لجمع البيانات، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.851)، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي كافة في المدارس الحكومية التابعة لدولة فلسطين في الضفة الغربية من العام الدراسي (2013/2012)، والبالغ عددهم (44830) طالباً: وكانوا على النحو الآتي: (20656) طالباً، (24174) طالبةً، أما عينة الدراسة: فقد كانت اختيار العينة الطبقية العنقودية العشوائية، التي تمثلت باختيار شعبتين من كل مديرية في المحافظات الشمالية من فلسطين: شعبة ذكور وشعبة إناث، وتكونت من (1010) طلاب من طلبة الصف العاشر، منهم (463) طالباً، (547)طالبةً.

وتم إدخال البيانات على الحاسوب، لتصنيفها وتحليلها إحصائياً بالاستناد إلى برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الإنسانية(SPSS)، بهدف التوصل إلى النتائج، والخروج بتوصيات تخدم أصحاب القرار والباحثين والمهتمين والأكاديميين.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي :"ما اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية، وأبرز المؤثرات والدوافع؟

أما نتائج الدراسة فقد أشارت إلى أن أكثر المجالات تأثيراً في اختيار طلبة الصف العاشر للمسار التعليمي هو التحصيل الدراسي، وأقلها تأثيراً هو الأهل. أما نسبة من يختارون مسار العلوم الإنسانية فكانت حوالي 49%. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطالب، ومهنة الأب، ومهنة الأم في اختيار الطالب للمسار التعليمي، وإنما توجد فروق تعزى لمتغير المديرية ومكان السكن.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدارسة فإن الباحثين يوصون بما يأتي:

1. إعداد دليل لطلبة الصف العاشر يوضح فيه مسارات التعليم للمرحلة الثانوية، وامتيازات كل مسار منها.
2. تطوير المناهج ، وبخاصة في العلوم الإنسانية من خلال التركيز على مهارات عليَا؛ لاعتقاد الطلبة أن هذا المسار هو مسار الحفظ والصم.
3. إعداد برامج تدريبية للمعلمين في تنمية طرق التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية.
4. إجراء دراسات مقارنة مع دول ذات أنظمة تعليمية أخرى.

Abstract

Attitudes of the Tenth Grade Students towards their choice of Educational Tracks in the Secondary Stage (influences and motivations)

This study aimed to identify the attitudes of the tenth grade students towards their choice of educational tracks in the secondary stage (influences and motivation).

The researchers used a descriptive approach, and they developed a questionnaire to collect data that was verified sincerity and appropriate statistical, as the value of reliability coefficient Cronbach's alpha (.851), and the study population consisted of all students in the tenth grade in the public schools in the state of Palestine in the West Bank in the year (2012/2013) in total (44830) students: (20656) male (24174) female students, The study sample: The selection of the sample was chosen randomly in each directorate in the northern provinces of Palestine from each cluster from each level , section of males and section of females, and consisted of (1010) from the tenth grade students, of whom (463 male students), (547) female students.

Data has been computerised to be classified and statistically analyzed on the basis of statistical software packages in the humanities (SPSS) in order to see results and come up with recommendations that serve decision-makers, researchers and academic people.

The study tried to answer the question: "What are the attitudes of tenth grade students in Achtaariham of educational tracks in high school and the most prominent influences and motivations؟

Results of the study indicated that: the most influential area in the selection of tenth grade students of the educational track was the academic achievement and the least influential was the parents. Percentage of choosing the track of Humanities is about 49%. No statistically significant differences due to the variable sex of the student, the father's profession, and the mother's profession to choose the educational track, but there are differences due to the variable directorate and place of residence.

According to this, the researchers recommend the following:

1. Preparing a manual for the tenth grade students illustrates the tracks of post-secondary education, and privileges of each track.
2. Developing the curriculum, especially in the humanities by focusing on high skills, students believed that this track is the track of conservation and memorization.
3. Preparing training programs for teachers in developing ways of thinking among secondary school students.
4. Making comparative studies with countries that have other educational systems.

مقدمة:

يعد الصف العاشر الأساسي من الصفوف المفصلية في حياة الطالب، إذ يعد فيصلاً بين المرحلة الأساسية والثانوية، ففي هذا الصف يخطط الطلبة لمستقبلهم الدراسي، ولحياتهم العملية أيضا. ويتوزع الطلبة في مسارات تعليمية مختلفة، وقد يتدخل أناس كثيرون في هذه الاختيارات، فمنهم من تطغى عليه رغبة الأهل، ومنهم من يستسلم لقدر المدرسة وما يرسمه المعلمون لهم ويوجهونهم إليه من خلال القدرات التي لاحظوها على طلبتهم، ومنهم من يوجه رغبته بناء على حاجة السوق المحلية أو العالمية من العمالة المستقبلية في دول الخليج العربية وهكذا.

ومن هذا المنطلق، حاول الباحثون تناول هذا الموضوع بالتعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي المستقبلية نحو الدراسة في المسارات (الفروع) المختلفة في المرحلة الثانوية وهي: أكاديمي (علمي، وعلوم إنسانية، وتجاري، وشرعي)، ومهني (صناعي، وزراعي، وفندقي، وتمريضي، واقتصاد منزلي)، وما المؤثرات التي تعمل على توجيه هذه الاختيارات التي قد يكون منها السياسة العامة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم العالي، أو الحالة الاقتصادية للأهل (دخل الأسرة)، أو معلمو المدارس وتأثيرهم في الطلبة، أو دور المشرف التربوي، أو زملاء الدراسة كذلك ؟ هذا بالإضافة إلى عامل الحاجة المحلية من الوظائف والذي له قَدَر لا بأس به في ذلك الاختيار.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتطوير الأداء، وجهود المؤسسات المدنية والمحلية والعالمية إلا أن هناك قصوراً يتمثل في تدمر بعض الطلبة وشكواهم من اختيار المسار التعليمي بعد الصف العاشر، ويتمثل أيضا في الضغط النفسي لدى بعضهم نتيجة التبرم والشكوى عندما يختارون المسار التعليمي المنوي دراسته مستقبلا. وكذلك يتدمر العديد من ذوي الطلبة الذين يتخصصون في المسارات الأكاديمية (العلوم الإنسانية، أو العلمية، أو التجاري، أو الشرعي)، أو المهنية من جدوى دراستهم في ظل وضع سوق العمل الحالي.

ولدى مراجعة الأعداد والنسب المئوية لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر للعام الدراسي 2013/2012 في المسارات التعليمية المختلفة فقد كانت هذه الأعداد والنسب كما في جدول (1) الآتي:

جدول (1): أعداد الطلبة وفق المسار التعليمي الذي تم اختياره ونسبهم المئوية

الصف	الفرع / عدد الطلبة	العلمي	العلوم الإنسانية (الأدبي)	التجاري	الشرعي	المهني (صناعي،زراعي،فندقي، تمريضي)
الحادي عشر	عدد الطلبة	16845	46652	3396	4264	1300
	النسبة المئوية	23.2	64.4	4.7	5.9	1.8
الثاني عشر	عدد الطلبة	13690	49182	3265	19	1099
	النسبة المئوية	20.4	73.1	4.9	0.03	1.6

من هنا جاءت هذه الدراسة، للتعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية، وباختصار فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية؟ وأبرز المؤثرات والدوافع.

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أكثر المجالات تأثيراً في اختيار طلبة الصف العاشر الأساسي للمسار التعليمي؟

السؤال الثاني: ما أبرز العوامل (الفقرات) التي تؤثر في اختيار الفرع الدراسي المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

السؤال الثالث: ما النسبة المئوية لاختيارات طلبة الصف العاشر الأساسي لكل مسار من المسارت التعليمية (العلمي، والعلوم الإنسانية، والتجاري، والمهني)؟

السؤال الرابع: ما الأسباب التي أدت بالطلبة لاختيار المسار التعليمي (العلمي، والعلوم الإنسانية، والتجاري، والمهني)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغيرات: جنس الطالب، والمديرية، ومكان السكن، ومهنة الأب، ومهنة الأم؟

والذي تفرعت منه الفرضيات الست الآتية:

أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير المديرية.

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير مكان السكن.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير مهنة الأب.

خامساً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير مهنة الأم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. تساعد الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والوزارات أو المؤسسات ذات العلاقة في رسم السياسة العامة لكل مجال من مجالات الدراسة.
2. تفيد المختصين في التعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية (مؤثرات ودوافع) والتخطيط للعمل على تلبية احتياجاتهم واختياراتهم للمسار التعليمي.

3. تفيد القائمين على وضع المناهج والمقررات في الجامعات وتطويرها، التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي، وفي وضع الإستراتيجيات التي تساعد على النهوض بتدريس هذه المقررات.
4. تفيد مديري المدارس ومديراتها والمرشدين التربويين والمشرفين التربويين والمهنيين في كيفية تسهيل ومساعدة الطلبة على اختيار المسار التعليمي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012م، وبالتحديد في النصف الثاني من أيار من العام نفسه.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على (1010) (طالب وطالبة) في مدارس المحافظات الشمالية (الضفة الغربية) في فلسطين في خمس عشرة مديرية تربية وتعليم. كما تتحدد هذه الدراسة بالأداة التي استخدمت فيها.

الجانب النظري:

إن إعداد المواطن الفلسطيني الصالح يعتمد على مدى الاهتمام ببناء الطالب الفلسطيني أثناء دراسته وتطوير شخصيته ومهاراته وقدراته العلمية ، في إطار ما يحتاج إليه وطنه ومجتمعه، وهذا ما يجب أن يتم في المدرسة التي تعمل على تحقيق مطالبه التعليمية والاجتماعية، وترفع من كفاءته، وتساعده في تشخيص مشكلاته وعلاجها وتنمية اعتماده على نفسه، وتحمله مسؤولياته تجاه أسرته ومجتمعه.

ولقد تطور التعليم حالياً وتطورت طرقه وأساليبه ومفاهيمه، بحيث أصبح يركز على استثارة اهتمامات الطلبة وجعلهم أكثر إيجابية، وبالتالي أصبح التعليم استثماراً بشرياً وأداة رئيسة لا بد منها للمجتمعات التي تهدف إلى التطوير وتسعى إليه **(العاجز، 2007، ص2)**.

وتطور دور التربويين في إصدار اللوائح والتعليمات والقوانين والأنظمة التي تعنى بالعملية التربوية إلى التطوير بمعناه الحقيقي لكل من البيئة المدرسية والكوادر البشرية بشكل يلبي حاجات الطلبة الذين سيكونون هم بناة المستقبل **(حبش، 2002، ص10)**.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي في فلسطين مرحلة متميزة من مراحل النمو في حياة المتعلمين، إذ إن هذه المرحلة هي التي يقع عليها تبعات أساسية؛ لتحقيق حاجات المتعلمين ورغباتهم وتطلعاتهم، ومن ثم إعدادهم لتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته، وهي أيضا المرحلة التي ينطلق منها المتعلمون ؛ لمواصلة تعليمهم الجامعي، وهي المرحلة التي تهيئ هؤلاء المتعلمين للاندماج في الحياة العملية، وذلك من خلال الكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يساعد على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب وتخصصاتهم **(علام، 2000، ص 24)**.

ولما كان هيكل التعليم الثانوي ومحتواه في صدر المشكلات التي تواجه نظم التعليم في مختلف بلدان العالم، فإن التجربة العالمية في مجال التعليم الثانوي تنطلق من مبدأ أساسي هو تحقيق أكبر قدر من التنوع والمرونة في هذا التعليم، والابتعاد عن الهياكل الجامدة والأطر القاسية(**جاد، 2002، ص 130**).

وفي فلسطين تعاقبت الأنظمة التربوية منذ الانتداب البريطاني، ولم تكن هذه الأنظمة سوى أنظمة مفروضة، تم تحديد فلسفتها وأهدافها من الأنظمة التي حكمت فلسطين، إلى أن جاءت السلطة الفلسطينية التي حاولت وضع رؤية وفلسفة تربوية فلسطينية من خلال وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، على الرغم من غياب الاستقلالية التامة للنظام التربوي الفلسطيني، حيث بدأت هذه الوزارة العمل على تنمية رؤى مستقبلية واضحة للتعليم الفلسطيني، تتجاوز فيه الماضي، وتعمل على بناء ما أحدثته سلطات الاحتلال وتصحيحه من تخلف في حقل التربية والتعليم، وأخذت تعمل على بناء مستقبل يعيد ارتباط الأجيال الجديدة بتاريخه وتراثه (**قطامش، 2004، ص187**). ولتحقيق ذلك أقرَّت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية خطة التعليم الثانوي للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي الأكاديمي (العلمي والعلوم الإنسانية) والمهني في تموز 2005 التي تمثل رؤية وأهدافاً واضحة للمرحلة الثانوية تتمثل في ما يأتي:

1. إعداد الطالب إعداداً يسهل دخوله في القرن الواحد والعشرين.
2. إحداث تغيير وتطوير في مستوى التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بالتكامل في البنى المعرفية والمهارات الضرورية، لجسر الهوة بين النظري والعملي في التعليم (**وزارة التربية والتعليم العالي، خطة التعليم الثانوي، 2005، ص1**).

وتسمى مرحلة التعليم الثانوي في فلسطين مرحلة الانطلاق، وتبدأ هذه المرحلة بعد الصف العاشر ومدتها سنتان وتقسم إلى:

1. التعليم الأكاديمي: ويشمل الأول الثانوي (علوم إنسانية وعلمي وتجاري وشرعي) والثاني الثانوي (علوم إنسانية وعلمي وتجاري وشرعي).
2. التعليم المهني والتقني: ويشمل التعليم الثانوي الزراعي والصناعي والفندقي والتمريضي والاقتصاد المنزلي.

بعد إنهاء الطالب مرحلة التعليم الأساسي حيث تبرز لديه مشكلة اختيار المسار التعليمي من بين مسارات التعليم الثانوي الأكاديمي أو المهني، وهنا يدخل الطلبة في صراعات وضغوطات نفسية عند اختيار هذا المسار الذي كثيراً ما يكون غير مناسب لقدراتهم وميولهم (**عبد المنعم، 1996، ص 44**)، إذ يكون هذا الاختيار مبنياً على أسباب مختلفة منها: أسباب تتعلق برغبة الأهل، أو أسباب تتعلق بالتعامل الإداري مع طلبة المرحلة الثانوية، أو أسباب تتعلق بمعلمي المرحلة الثانوية، أو أسباب تتعلق بالمناهج، أو غيرها من الأسباب. هذا وهناك بعض

المشكلات أو المعوقات التي تواجه الطلبة في اختيار التخصص على مستوى المدرسة الثانوية أو على مستوى التعليم الجامعي:

1. ضعف الإرشاد والتوجيه المدرسي والأسري والمجتمعي التوجيه المهني في التعليم.
2. تعدد جهات الإرشاد أحياناً (مدارس، أولياء أمور، جامعات، ...).
3. ضعف التنسيق الواضح بين الجهات التي تقدم برامج تعليمية لما بعد الثانوية، والتنافس الشديد بين الجامعات وكليات المجتمع.
4. التغيرات التي تحدث في سوق العمل بين عملية العرض والطلب في التخصصات والتكاليف العالية لبعض التخصصات.
5. عدم فهم بعض الطلبة للدور الذي يمكن أن يقوموا به في المواقف الحيوية والوظيفية ونظرتهم القاصرة نحو التخصصات الجامعية الملائمة لرغباتهم وميولهم الثقافية والفكرية.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثون على عدة دراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، واختاروا مجموعة منها.

أولا: الدراسات العربية:

1. دراسة عوض الله (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب عزوف طلبة الصف الحادي عشر عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية في محافظة غزة، وتَكَوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي كافة ممن حصلوا على معدل تراكمي أكبر من أو يساوي 60% في الصف العاشر للعام الدراسي 2010/2009 والبالغ عددهم 2499 طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فتكونت من 406 من هؤلاء الطلبة، استخدمت الباحثة استبانة تكونت من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: أسباب تتعلق بالطلبة، وأسباب تتعلق بأولياء الأمور، أسباب تتعلق بالمعلمين، وأسباب تتعلق بالمنهاج.

حيث أشارت نتائج الدارسة إلى أن أسباب العزوف عن الفرع العلمي كانت مرتبة كما يأتي: مجال المنهاج، ومجال المعلمين، ومجال الطلبة، ومجال أولياء الأمور. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية في محافظة غزة، تعزى لمتغير الجنس في مجالي الطالب والمنهاج، أو متغير المعدل التراكمي في مجالي المعلمين والمنهاج، أو متغير المنطقة، ولكن توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال أولياء الأمور والمعلمين لصالح الذكور، وفي متغير المعدل التراكمي في الصف العاشر في مجال أولياء الأمور.

وأوصت الدراسة بإعادة النظر في مناهج الصف الحادي عشر العلمي لتحويله من مادة نظرية إلى مادة عملية تطبيقية ومعالجة ظاهرة الدروس الخصوصية التي تعبر عن ارتفاع كلفة الدراسة في الفرع العلمي، وتوزيع دليل على طلبة الصف العاشر سنوياً، لتوضيح مسارات التعليم في الصف الحادي عشر.

واقترحت الباحثة إجراء دراسات مشابهة في مديريات أخرى.

2.دراسة الأنصارية (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو الدراسات الاجتماعية. مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، أما عينة الدراسة فتكونت من 600 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان. استخدمت الباحثة استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية تكونت من 39 فقرة موزعة على ستة مجالات هي: مبحث الدراسات الاجتماعية ومعلم الدراسات الاجتماعية، وكتاب الدراسات الاجتماعية، وحصص وتقويم الدراسات الاجتماعية، والوسائل وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والمستقبل المهني للدراسات الاجتماعية.

وقد أشارت الدراسة إلى امتلاك طلبة الصف العاشر اتجاهات إيجابية مقبولة نوعاً ما نحو الدراسات الاجتماعية، لكنها ليست بالمستوى المقبول تربوياً. كذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاتجاهات طلبة العاشر بمدارس التعليم الأساسي نحو الدراسات الاجتماعية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات طلبة العاشر بمدارس التعليم الأساسي نحو الدراسات الاجتماعية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مجالات الدراسة الستة.

3. دراسة مطر (2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في غزة نحو التعليم المهني وعلاقة هذا الاتجاه بالمتغيرات الآتية: الاهتمامات المهنية، والوعي المهني، وإدراك مفهوم التعليم المهني، وجنس الطالب، وفرع الطالب في التعليم المهني. تَكَوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة غرب غزة، أما عينة الدراسة فكانت 123 طالباً وطالبة من طلاب مدرستين من مدارس محافظة غرب غزة. تكونت أداة الدراسة من مقياس للاتجاهات اشتمل على 30 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الميول والقدرات، الاستقلالية، والاهتمام، والمرونة، والاتجاه نحو العمل بشكل عام.

وكانت أهم نتائج الدراسة: أن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كان إيجابياً بنسبة بلغت 64.2%، وأنه لا توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني وكل من الاهتمامات المهنية والوعي المهني، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الاتجاه تعزى لمدى إدراك الطلبة لماهية التعليم المهني، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في هذا الاتجاه تعزى لجنس الطالب وفرعه. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتعليم المهني ودعمه مادياً ومعنوياً، والعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمجتمع المحيط نحو الدراسة المهنية.

4. دراسة أبي عصبة (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، وتحديد أثر المتغيرات: الجنس، والتخصص،

والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة للمعلمين المهنيين، وأثر المتغيرات: الجنس، والصف، والفرع المهني، والمحافظة بالنسبة للطلبة على تحديد درجة مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية.

وتَكَوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس المهنية وطلبتها، أما عينة الدراسة فتكونت من 132 معلماً ومعلمة، و 479 طالباً وطالبة.

استخدمت الباحثة استبانتين، الأولى خاصة بالمعلمين المهنيين وتكونت من 62 فقرة موزعة على ستة مجالات هي:

الإدارة والتنظيم، والنمو المهني للمعلمين، والمناهج والخطط الدراسية، وتمويل قطاع التعليم المهني، والإمكانات والتجهيزات، ونظرة المجتمع للتعليم المهني. والاستبانة الثانية خاصة بالطلبة وتكونت من 45 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الإدارة والتنظيم، والنمو المهني للمعلمين، والمناهج والخطط الدراسية، والإمكانات والتجهيزات، ونظرة المجتمع للتعليم المهني.

وكانت أهم النتائج : أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، وكان مجال تمويل قطاع التعليم المهني في المرتبة الأولى، بينما كان مجال النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة، وبينما كانت الدرجة الكلية من وجهة نظر الطلبة متوسطة، وكان مجال الإمكانات والتجهيزات في المرتبة الأولى، فيما كان مجال النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات: الجنس وسنوات الخبرة والمحافظة من وجهة نظر المعلمين، وكانت هناك فروق تعزى للمتغيرات: المؤهل العلمي والتخصص، أما من وجهة نظر الطلبة، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات: الجنس والصف، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة تعزى للمتغيرات: الفرع المهني والمحافظة.

وأوصت الدراسة بضرورة تطوير نظام التعليم المهني، واعتماد معايير مهنية تعكس متطلبات السوق المحلي وتتوافق مع المعايير الدولية، وإعداد برامج للتوعية المهنية وتحسين نظرة المجتمع المحلي للتعليم المهني.

5. دراسة الشال (2004): هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة وانعكاساتها وكيفية معالجة هذه الظاهرة، وكان مجتمع الدراسة هو جميع الطلبة المقيمين بالشعبة الأدبية في مصر، أما عينة الدراسة فتكونت من 1400 طالب وطالبة، مع مقابلة 100 من أولياء أمورهم لمعرفة أسباب الالتحاق أو التحويل، كما تم اختيار 50 من الخبراء والمختصين لمقابلتهم لمعرفة أسباب الإقبال على الفرع الأدبي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اختيار الفرع الأدبي كان بسبب تركيز الامتحانات على الحفظ وعدم الاهتمام بالتطبيقات العملية وشرحها نظرياً فقط، وخلو المدارس من الأدوات المعملية المناسبة، إضافة إلى أن كلفة التعليم في الكليات العملية أكثر منه في الكليات النظرية.

وقد وضع الباحث إطاراً مقترحاً لبنية التعليم الثانوي العام يشتمل على الخطط والبرامج الدراسية والتقويم والامتحانات بما يتيح الفرصة المتكافئة للطلبة في الالتحاق بالجامعة النظرية والعملية.

6. دراسة عسقول والحولي (1999): هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي الحكومي للعام 1999 بقطاع غزة نحو الحاسوب ومعرفة الفروق بينها حسب المتغيرات: الجنس، والفرع علمي أو أدبي، والمستوى العلمي للطالب، وكان مجتمع الدراسة هو طلبة الصف العاشر كافة في قطاع غزة. أما عينة الدراسة فتكونت من 713 طالباً وطالبة. واستخدم الباحثان أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب تكونت من 40 فقرة موزعة على أربعة محاور هي: تعلم الحاسوب، وفائدة الحاسوب وأهميته، والاستمتاع بالحاسوب، والدافعية نحوه، والثقة بالنفس عند استخدام الحاسوب.

وكانت أهم النتائج : أن المتوسط النسبي لاتجاهات الطلبة نحو الحاسوب كان 78%، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات هذه الاتجاهات، تعزى لمتغير الجنس ومتغير الفرع ومتغير المعدل.

وأوصت الدراسة بضرورة توفير جهاز حاسوب لكل طالب، وعقد دورات تدريبية لمعلمي الحاسوب في المجال التربوي، ومحو أمية الحاسوب للعاملين في المجال التربوي.

7. دراسة البدور وهميسات (1999): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظات الأردن الجنوبية (الكرك، والطفيلة، ومعان، والعقبة)، ومعرفة أثر كل من مستوى التحصيل والتفضيل المهني ومهن الآباء في اتجاهاتهم نحو التعليم المهني.

استخدم الباحثان مقياساً لقياس هذه الاتجاهات أعده الجعنيني سنة 1992 وكذلك مقياس هولاند للتفضيل المهني والمعدل للبيئة الأردنية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كانت بدرجة متدنية من الاتجاه الإيجابي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في المحافظات الجنوبية من الأردن نحو التعليم المهني، تعزى لمتغير التحصيل ومتغير التفضيل المهني ومتغير مهنة الأب.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة أك كوز Ac.Kgoz (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص المعلمين وتأثيراتها في اتجاهات الطلبة، حيث استخدم الباحث أداة أعدها لغرض الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من(181) طالباً وطالبة من أربع مدارس ثانوية مختلفة في محافظتين من المحافظات التركية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز صفات المعلم المكروهة لدى الطلبة هي التحيز في المعاملة والقسوة، وعدم الاهتمام بالمظهر، وفقدان السيطرة على الصف، أما الصفات المرغوبة، فهي: العدل، والمساواة، والود، والمرح، والهدوء، وحسن الاستماع للطلبة، والحرص على إيجاد بيئة صفية آمنة.

2. دراسة ليو Liu (2001): وصفت الدراسة كيفية تطوير وإعادة تشكيل التعليم المهني في الصين في الفترة (1980 – 2000م)، ويتدرج هيكله في عدة مستويات، تبدأ من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى والتي ترتبط بالقطاعات الصناعية وترتبط بالتعليم الثانوي المنتظم، كما تم إصلاح التعليم الثانوي المهني الأعلى منذ عام 1980، بينما تم البدء بالتطوير الفعلي للتعليم العالي في نظام التعليم المهني منذ عام 1994.

وبدأ الاهتمام عام 1998 بتسهيل الاتصال والتواصل بين التعليم المهني والتعليم العالي، حيث إن التعليم المهني اليوم في الصين ينتقل بين المدارس المهنية ومراكز التدريب المهني في ثلاث مراحل هي:

* مدارس التعليم الثانوي الأدنى في المناطق الريفية.
* مدارس التعليم المهني الثانوي الأعلى.
* التعليم العالي المهني والتقني.

أما نتائج الدراسة فقد بينت أن أهم المشاكل التي تواجه التعليم المهني في الصين هي: عدم رغبة القطاع الخاص في التعاون مع نظام التعليم المهني، وأن مخرجات التعليم المهني لا تلبي احتياجات سوق العمل، وأن هيكلية نظام التعليم المهني غير محكمة التشكيل. أوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى من شأنها تطوير التعليم المهني في الصين.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات، ليس من حيث مراجعتها فحسب، بل من حيث المحاور التي ركزت عليها، والإجراءات التي اتبعتها والأدوات التي استخدمتها، كما أفادت منها عند مناقشة نتائج الدراسة؛ لتوضيح مدى الاتفاق أو عدمه، ومع ذلك فإن للدراسة الحالية ميزة في تناولها لاتجاهات الطلبة نحو اختيار المسار التعليمي وفي تنوع مجالاتها وفقراتها، وكذلك في رصدها لأسباب ودوافع هذا الاختيار.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: تكوين افتراضي يتضمن استجابة محفِّزة عندما يواجه الفرد مثيرات اجتماعية بارزة، وتتميز هذه الاستجابة بخصائص تقييمية. هذا التعريف يحتاج إلى توفر عناصر ثلاثة هي: التهيؤ أو الاستعداد لاستجابة القبول أو الرفض، والاستجابات التي تُنظمها الخبرة، وتحفُّز الاستجابات في وجود جميع الأشياء والمواقف التي يتعلق بها الاتجاه (علام، 2006).

المسار الأكاديمي: مسار التعليم الثانوي للفروع الآتية: العلمي، والعلوم الإنسانية (الأدبي)، والتجاري، والشرعي.

الفرع العلمي: هو ذلك الفرع التعليمي الذي يركز على مباحث علمية.

فرع العلوم الإنسانية(الأدبي): فرع تعليمي يركز على مباحث أدبية.

الفرع التجاري: فرع تعليمي يركز فيه على مباحث تجارية، كالمحاسبة والعلوم المالية والتطبيقات.

المسار المهني: المسار التعليمي الثانوية للفروع الآتية: الزراعي، والصناعي، والفندقي، والإقتصاد المنزلي.

الطريقة والإجراءات:

1. منهج الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي؛ لتحديد اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية (مؤثرات ودوافع)، نظراً لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، إذ إن المنهج الوصفي يهدف إلى دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كمياً أو كيفياً؛ لأن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، في حين أن التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره، مما يجعل هذا المنهج أكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية.

2. مجتمع الدراسة وعيِّنَتُها:

تكَوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي كافة في المدارس الحكومية التابعة لدولة فلسطين في الضفة الغربية من العام الدراسي (2013/2012) والبالغ عددهم (44830) طالباً موزعين على النحو الآتي: (20656) طالباً، (24174) طالبةً. أما عينة الدراسة فتكونت من (1010) طلاب من طلبة الصف العاشر، منهم (463) طالباً، (547) طالبةً، وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العنقودية العشوائية، إذ تعد كل مديرية تربية وتعليم من الخمس عشرة مديرية طبقة، كما تعد المدارس في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم عنقوداً، وتعد شعب الصف المذكور أعلاه وحدة الاختيار، وقد تم اختيار شعبتين (واحدة من الذكور، والأخرى من الإناث) من كل مديرية تربية وتعليم عشوائياً، حيث إن واحدة من مديريات التربية والتعليم لم تتمكن من تعبئة الاستبانة الخاصة بالدراسة، والجدولان (2)، (3) يوضحان توزيع أفراد العينة وفق مديرية التربية والتعليم والجنس تارة، ووفق مكان السكن تارة أخرى حسب الجداول المرفقة:

جدول (2): أعداد الطلبة في العينة التي تم اختيارها موزعين وفق مديرية التربية والتعليم وجنس الطالب

مديرية التربية والتعليم	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
جنين	25	46	71
نابلس	24	31	55
جنوب نابلس*	–	–	–
سلفيت	24	23	47
طولكرم	25	27	52

قلقيلية	24	37	61
رام الله	33	31	64
ضواحي القدس	19	19	38
القدس الشريف	26	25	51
بيت لحم	77	50	127
أريحا	37	37	74
شمال الخليل	33	34	67
الخليل	45	46	91
جنوب الخليل	40	42	82
قباطية	31	32	63
طوباس	0	67	67
المجموع	**463**	**547**	**1010**

* لم تتمكن هذه المديرية من تعبئة الاستبانة الخاصة بالدراسة.

جدول (3): توزيع أفراد العينة وفق مكان السكن

مكان السكن	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
مدينة	174	229	403
قرية	139	199	338
مخيم	51	32	83
بلدة	99	87	186
المجموع	**463**	**547**	**1010**

3. أدوات الدراسة:

استخدم الباحثون الاستبانة أداة للدراسة التي تكونت من 43 فقرة تم إعدادها لهذا الغرض، ولكل فقرة سلم درجات خماسي وفقا لمقياس ليكرت (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) والتي أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، إضافة إلى سؤال مفتوح تكون من فرعين: (1) المسار التعليمي الذي يرغب الطالب بدراسته (2) أسباب اختيار المسار التعليمي. وتم تحديد المجالات الرئيسة للاستبانة التي يعتقد أنها تحدد اتجاهات الطلبة في اختيار الفرع التعليمي في أحد عشر مجالا، تلا ذلك كتابة الفقرات التي يعتقد أنها منتمية لذلك المجال وتعمل على تفسيره، والجدول (4):

جدول (4): يوضح تلك المجالات، وعدد الفقرات التي تنضوي تحت كل منها

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	التحصيل الدراسي	3
2	الأهل	3
3	المدرسة	6
4	حاجة السوق	4
5	رغبة الطالب وطموحاته	9

6	زملاء الدراسة	2
7	المناهج الدراسية	2
8	السياسات التربوية	4
9	المكانة الاجتماعية	3
10	الإعلام	3
11	الجامعات	4

وقد تم تطبيق الاستبانة نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012م.

4. صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

تم التحقق من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري، إذ عرضت الاستبانة على مجموعة من المختصين التربويين، وأساتذة جامعات، ومشرفين تربويين، ومجموعة من الطلبة من مجتمع الدراسة وليسوا من عينتها، وقد تضمنت محاور التحكيم شمولية المحاور والمجالات، وتعلق الفقرات وانتمائها بالمحور وكفايتها، والصياغة اللغوية ووضوحها وسلامتها. ومما زاد في صدق الاستبانة؛ أنه بعد تطبيقها على عينة الدراسة، وعمل التحليل العاملي لها من خلال برمجية ألـــ(SPSS)، تبيَّن وجود أحد عشر عاملاً تفسر اتجاهات الطلبة في تحديد الفروع التي ينوون دراستها مستقبلا، وهذا التطابق في عدد المجالات (المحاور) يظهر الصدق في البناء.

5. ثبات الأداة:

اعتمد الباحثون طريقة الاتساق الداخلي لحساب الثبات، بطريقة كرونباخ من خلال معادلته ألفا (α)، حيث وُجد أن قيمته للاستبانة ككل (0.851)، في حين كان الثبات للمحاور الأحد عشر يتراوح بين (0.403 – 0.729)، والذي يعد مناسباً تبعاً لعدد الفقرات في كل محور والجدول (5) الآتي يوضح قيم (α) لتلك المحاور:

جدول (5): معامل الثبات لمجالات الاستبانة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التحصيل الدراسي	3	0.605
2	الأهل	3	0.588
3	المدرسة	6	0.729
4	حاجة السوق	4	0.460
5	رغبة الطالب وطموحاته	9	0.479
6	زملاء الدراسة	2	0.403
7	المناهج الدراسية	2	0.425
8	السياسات التربوية	4	0.650
9	المكانة الاجتماعية	3	0.437
10	الإعلام	3	0.708

11	الجامعات	4	0.651

6. المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أداة الدراسة وتحويل الاستجابات إلى درجات خام، تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لاستخراج التكرارات والمتوسطات، واستخدام تحليل التباين الأحادي لفحص الفروقات (إن وجدت) في الجنس، ومهنة الأب والأم، مكان السكن، ومديرية التربية والتعليم ، ومن ثم تم استخدام اختبار (LSD)؛ لتحديد مصادر الفروقات.

7. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

1. الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. مديرية التربية والتعليم، ولها: ستة عشر مستوى.
3. مكان السكن: وله أربعة مستويات: مدينة، قرية، مخيم، بلدة.
4. مهنة الأب، ولها خمسة مستويات: عامل، موظف حكومي، موظف قطاع خاص،متوفى، بلا عمل.
5. مهنة الأم، ولها أربعة مستويات: ربة بيت، موظفة حكومية، موظفة قطاع خاص، متوفاة .

المتغير التابع: اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو المسارات التعليمية في المدارس الحكومية في دولة فلسطين.

8. نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أكثر المجالات تأثيراً في اختيار طلبة الصف العاشر الأساسي للمسار التعليمي؟

إجابة هذا السؤال تكمن في حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات المكونة لكل مجال من مجالات الاستبانة الأحد عشر، والجدول (6) الآتي يوضح ذلك ، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفق متوسطاتها:

جدول (6): المتوسط والانحراف المعياري للمجالات التي تضمنتها الاستبانة

رقم المجال كما في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التحصيل الدراسي	3.9277	0.76147
11	الجامعات	3.7574	0.78471
5	رغبة الطالب وطموحاته	3.5648	0.51176
8	السياسة التربوية	3.5502	0.80039
7	المناهج	3.5015	0.96044
10	الإعلام	3.4142	0.89767
4	حاجة سوق العمل	3.3606	0.73093
9	المكانة الاجتماعية	3.3409	0.82711
3	المدرسة	2.8236	0.80498
6	زملاء الدراسة	2.7455	1.01015

2	الأهل	2.6647	0.90417

يتضح من الجدول (6) أن أكثر المجالات تأثيراً في اختيار طلبة الصف العاشر للمسار التعليمي كان التحصيل الدراسي، يلي ذلك الجامعات، وكان أقلها تأثيراً الأهل.

السؤال الثاني: ما أبرز العوامل (الفقرات) التي تؤثر في اختيار الفرع الدراسي المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاءات الوصفية، والجدول (7) الآتي يوضح ذلك.

جدول (7): الإحصاءات الوصفية للعوامل على طلبة عينة الدراسة

رقم الفقرة	عدد الاستجابات في كل فئة					الوسط	الانحراف	الوزن	الترتيب
	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الحسابي	المعياري	النسبي	
1	380	438	91	63	38	4.05	1.026	0.81	2
2	382	453	83	65	27	4.09	0.976	0.818	1
3	205	436	224	98	47	3.65	1.053	0.73	15
4	62	121	183	339	305	2.30	1.194	0.46	40
5	126	273	248	223	140	3.02	1.243	0.604	32
6	95	171	240	313	191	2.67	1.226	0.534	38
7	107	251	209	273	170	2.85	1.263	0.57	37
8	67	120	156	354	313	2.28	1.208	0.456	41
9	77	168	203	304	258	2.51	1.246	0.502	39
10	116	252	223	257	162	2.90	1.264	0.58	35.5
11	102	274	247	232	155	2.94	1.231	0.588	34
12	142	299	242	212	115	3.14	1.227	0.628	31
13	147	311	239	196	117	3.17	1.232	0.634	30
14	182	321	255	173	79	3.35	1.184	0.67	27
15	140	301	295	196	78	3.23	1.143	0.646	28
16	146	236	234	239	155	2.98	1.290	0.596	33
17	360	339	191	76	44	3.89	1.108	0.778	6
18	324	345	209	86	46	3.81	1.115	0.762	9
19	425	319	161	68	37	4.02	1.086	0.804	3
20	130	206	273	230	171	2.90	1.271	0.58	35.5
21	321	373	198	76	42	3.85	1.080	0.77	7
22	342	392	183	58	35	3.94	1.029	0.788	5
23	226	364	254	99	67	3.58	1.134	0.716	18
24	341	313	200	99	57	3.77	1.177	0.754	13
25	332	359	184	72	63	3.82	1.151	0.764	8
26	105	117	142	173	473	2.22	1.401	0.444	43
27	433	326	131	70	50	4.01	1.132	0.802	4
28	149	317	267	169	108	3.23	1.204	0.646	29
29	96	109	178	209	418	2.26	1.345	0.452	42
30	231	406	207	97	69	3.63	1.138	0.726	16.5
31	176	457	200	105	72	3.55	1.110	0.71	19
32	200	350	214	122	124	3.38	1.269	0.676	24
33	185	391	263	111	60	3.52	1.092	0.704	20
34	175	364	252	141	78	3.41	1.154	0.682	22
35	334	340	188	96	52	3.80	1.150	0.76	10.5
36	200	314	250	151	95	3.37	1.222	0.674	25

23	0.68	1.151	3.40	69	157	272	328	184	37
26	0.672	1.132	3.36	67	162	294	319	168	38
21	0.698	1.104	3.49	59	125	275	364	187	39
16.5	0.726	1.127	3.63	53	121	218	375	243	40
10.5	0.76	1.081	3.80	47	83	179	416	285	41
12	0.756	1.130	3.78	54	91	180	379	306	42
14	0.742	1.223	3.71	75	99	198	311	327	43
	0.671		3.355	4935	6683	9133	13418	9261	المجموع

يتضح من الجدول (7) أن أكثر الفقرات تأثيراً هي الفقرة الثانية: " تساعدني قدرتي العلمية في اختياري للفرع التعليمي الذي أريده" بوزن نسبي (0.818)، وتليها الفقرة الأولى: " يساعدني تحصيلي الدراسي في بعض المباحث على اختياري للفرع التعليمي" بوزن نسبي (0.81)، ثم التاسعة عشرة: " يحركني الطموح المستقبلي في اختياري للفرع التعليمي" بوزن نسبي (0.804)، وأن أقل الفقرات تأثيراً الفقرة السادسة والعشرون: " ليس لي دور في اختياري الفرع التعليمي" بوزن نسبي (0.444)، وتليها الفقرة التاسعة والعشرون: " أتقيد بالاختيار الذي يختاره زميلي للفرع التعليمي" بوزن نسبي (0.452)، ثم الفقرة الثامنة: " أترك عملية اختياري للفرع التعليمي للمدرسة" بوزن نسبي (0.456). ويتضح كذلك من الجدول أن الاتجاه العام للطلبة نحو اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية جاء جيداً، إذ بلغ الوزن النسبي العام للمقياس كله حوالي (67.1%)، إذ انحصرت الأوزان النسبية للاستجابات بين 44.4% – 81.8%. وبصفة عامة توزعت الاستجابات على خيارات المقياس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بشكل شبه متناسق على الرغم من أن الخيار (موافق) حصل على أعلى تكرار (13418).

السؤال الثالث: ما النسبة المئوية لاختيارات طلبة الصف العاشر الأساسي لكل مسار من المسارت التعليمية (العلمي، والعلوم الإنسانية، والتجاري، والمهني)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال التكرارات والنسب المئوية، والجدول (8) يوضح عدد الطلبة حسب اختياراتهم، ونسبتهم المئوية.

جدول (8): عدد الطلبة وفق التخصص الذي تم اختياره ونسبتهم المئوية

الفرع / عدد الطلبة ونسبهم	العلمي	العلوم الإنسانية	التجاري	المهني	لا شيء
عدد الطلبة	316	493	117	78	6
النسبة المئوية	31.3	48.8	11.6	7.7	0.6

حيث يتضح من الجدول (7) أن حوالي 49% من الطلبة يختارون فرع العلوم الإنسانية، وأن 31% يختارون الفرع العلمي، في حين أن نسبة من يختارون الفرع المهني والتجاري هو 19% فقط.

السؤال الرابع: ما الأسباب التي أدت بالطلبة إلى اختيار المسار التعليمي (العلمي، والعلوم الإنسانية، والتجاري، والمهني)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحثون بفرز إجابات الطلبة عن السؤال المفتوح الذي ورد في الاستبانة ، والذي تكوّن من الشقين الآتيين: (1) المسار التعليمي الذي يرغب الطالب بدراسته (2) أسباب اختيار المسار التعليمي :

أما أبرز المسوغات التي تم رصدها من خلال استجابات الطلبة عن السؤال الوارد أعلاه فكان ترتيبها حسب الأهمية (عدد التكرارات) على النحو الآتي:

الفرع العلمي:

1. ميولي للمواد العلمية.
2. بسبب تحصيلي الدراسي المرتفع.
3. لأنه يوفر لي الكثير من الاختيارات بعد الثانوية العامة.
4. نظرة مجتمعي للفرع العلمي بأنة الفرع الأفضل من بين الفروع الأخرى.
5. أفكر في المستقبل بدراسة الطب، هندسة، ...إلخ من أجل تحقيق غايتي فلا بد من اختيار التخصص العلمي.
6. القدرة والرغبة في دراسة الفرع العلمي.
7. أحب مادة الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء فهي مواد شائقة.
8. إن المواد العلمية تعتمد على الفهم، بينما الفرع الأدبي يعتمد على الحفظ.
9. إن علاماتي في الرياضيات والفيزياء والكيمياء عالية.
10. أميل إلى المواد العلمية أكثر من غيرها، وأجد صعوبة في دراسة المواد الأدبية.
11. تشجيع من الأهل والأقارب.
12. الحصول على مركز مرموق.
13. أشعر بأنه سيحقق لي نجاحاً كبيراً في حياتي.
14. أحب روح المغامرة في الأشياء.

فرع العلوم الإنسانية:

1. لأنه أسهل من العلمي.
2. لأني أحب الحفظ أكثر من الفهم.
3. بسبب تفوقي في المواد الأدبية.
4. لأنه لا يوجد في المدرسة فرع علمي.

5. وجود فرصة كبيرة في النجاح.
6. لا أحب معلم الرياضيات.
7. لأنني ضعيف في المواد العلمية وبخاصة مادة الرياضيات.
8. بسبب القدرات العقلية، فمعدلي يجبرني على دراسة العلوم الإنسانية.
9. بناء على رغبة الأهل.
10. تساعدني في القبول الجامعي، لدراسة تخصصات ذات علاقة.
11. الميول والرغبة والطموح.
12. إرضاء للأهل، وضغط الأقارب.

الفرع التجاري:

1. الميول والرغبة.
2. الرغبة في العمل في مجال التجارة.
3. لدراسة المحاسبة والعمل في البنك.
4. يحتاج لجهد أقل من العلوم الإنسانية.
5. أحب هذا الفرع وأحب الرياضيات والمالية.
6. أحب أن أصبح محاسباً.
7. أحب دراسة إدارة الأعمال أو العلاقات العامة.

الفرع المهني:

1. الميول والرغبة.
2. يساعدني طموحي أن أنجح في اختيار المهنة التي أريدها.
3. لانة لايعتمد على الحفظ و لا يحتاج إلى جهد كبير.
4. ليس لدي القدرة على دراسة الفروع الأكاديمية، فمستواي ضعيف جداً؛ لذا اخترت الفرع المهني، كي أتعلم صنعة تبعدني عن القراءة والدراسة.
5. لأني أحب الصناعة ، وأحب التركيب وعمل الأشياء ، وأحب أن أصبح محترفاً لمهنة كهربائي منازل.
6. إن البلد تحتاج إلى مهن، ولا يوجد وظائف كثيرة للخريجين.
7. لأنه أكثر التخصصات المطلوبة في فلسطين في وقتنا الحاضر.
8. قدراتي لا تمكنني من اختيار تخصص آخر.
9. لأنه تطبيق عملي، وأنا أحب التطبيق العملي وهو أسهل من الأدبي والعلمي.
10. تشجيع من أهلي والأقارب، بالإضافة إلى قدراتي وميولي.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى للمتغيرات: جنس الطالب، والمديرية، ومكان السكن، ومهنة الأب، ومهنة الأم؟

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة، وضع الباحثان خمس فرضيات للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى للمتغيرات: جنس الطالب، والمديرية، ومكان السكن، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وهي على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي**(ANOVA)** للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والجدول (9) الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (9): نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير جنس المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1071.54	1	1071.54	3.055	0.081
داخل المجموعات	353527.8	1008	350.722		
المجموع	354599.4	1009			

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير المديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي**(ANOVA)** للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغير مديرية التربية، والجدول (9) الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (9): نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير مديرية التربية والتعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	17588.04	14	1256.289	3.709	0.000
داخل المجموعات	337011.3	995	338.705		
المجموع	354599.4	1009			

يتضح من جدول (9) وجود فروق في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى لمتغير المديرية.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير المديرية، والجدول (10) الآتي يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير المديرية

مديريات التربية والتعليم / مديرية التربية والتعليم	المديريات	مستوى الدلالة
جنين	نابلس	0.040
	أريحا	0.015
	الخليل	0.013
	قباطية	0.042
	طوباس	0.0008
نابلس*	سلفيت	0.021
	طولكرم	0.005
	ض. القدس	0.023
	بيت لحم	0.001
	أريحا	0.000
	شمال الخليل	0.028
	الخليل	0.000
	قباطية	0.000
	طوباس	0.000
رام الله	أريحا	0.006
	الخليل	0.005
	قباطية	0.020

	طوباس	0.004
القدس	أريحا	0.010
	الخليل	0.008
	قباطية	0.026
	طوباس	0.005
بيت لحم	جنوب الخليل	0.023
أريحا	قلقيلية	0.004
	رام الله	0.006
	القدس	0.010
	شمال الخليل	0.026
	جـــ. الخليل	0.000
شمال الخليل	الخليل	0.023
	طوباس	0.015
	قلقيلية	0.003
	رام الله	0.005
	شمال الخليل	0.023
	جنوب الخليل	0.000
جنوب الخليل	أريحا	0.000
	قباطية	0.002
	طوباس	0.000
قباطية	قلقيلية	0.012
	رام الله	0.020
	قلقيلية	0.002

* لم يتم إعادة كتابة المديريات التي يوجد فيها فرق مرتين في الجدول.

تشير المقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت بين مديرية أريحا ومديرية جنوب الخليل لصالح مديرية أريحا، وكذلك كانت بين مديرية الخليل ومديرية جنوب الخليل لصالح مديرية الخليل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي، تعزى لمتغير مكان السكن.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغير مكان السكن، والجدول (11) الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (11): نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3150.667	3	1050.222	3.006	0.030
داخل المجموعات	351448.7	1006	349.353		
المجموع	354599.4	1009			

يتضح من جدول (11) وجود فروق في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى لمتغير مكان السكن.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير مكان السكن، والجدول (12) يوضح تلك الفروقات.

جدول (12): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير مكان السكن

	مدينة	قرية	مخيم	بلدة
مدينة		0.021	0.034	0.033
قرية		–	–	–
مخيم				–
بلدة		–	–	

يظهر من الجدول (12) أن الفروقات في الاتجاهات تبعاً لمتغير السكن كانت بين المدينة والقرية لصالح القرية، وبين المدينة والمخيم لصالح المخيم، وبين المدينة والبلدة لصالح البلدة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى لمتغير مهنة الأب.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغير مهنة الأب، والجدول (13) يوضح التكرارات إزاء كل مهنة والنسبة

المئوية لكل منها، والجدول (14) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوســطات الاتجاه تبعاً لمتغير مهنـــة الأب (عامل، موظف حكومي، موظف قطاع خاص، متوفى، بلا عمل).

جدول (13): التكرارات والنسب المئوية وفق متغير وظيفة الأب

التكرارات ونسبتها المئوية / الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية (%)
عامل	386	38.2
موظف حكومي	170	16.8
موظف قطاع خاص	391	38.7
متوفى	18	1.8
بلا عمل	45	4.5

جدول (14): نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في اختيار الفرع التعليمي حسب متغير مهنة الأب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	326.921	4	81.73	0.232	0.921
داخل المجموعات	354272.5	1005	352.51		
المجموع	354599.4	1009			

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى لمتغير مهنة الأب.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى لمتغير مهنة الأم.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغير مهنة الأم، والجدول (15) يوضح التكرارات إزاء كل مهنة والنسبة المئوية لكل منها، والجدول (16) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الاتجاه تبعاً لمتغير مهنة الأم (ربة بيت، موظفة حكومية، موظفة قطاع خاص، متوفاة).

جدول (15): التكرارات والنسب المئوية وفق متغير وظيفة الأب

التكرارات ونسبتها المئوية / الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية (%)
ربة بيت	880	87.1
موظفة حكومية	94	9.3

موظفة قطاع خاص	35	3.5
متوفاة	1	0.1

جدول (16): دلالة الفروق في متوسطات اتجاه طلبة الصف العاشر في اختيارهم للفرع في ضوء متغير مهنة الأب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1748.11	3	582.703	1.661	0.174
داخل المجموعات	352851.3	1006	350.747		
المجموع	354599.4	1009			

يتضح من جدول (16) عدم وجود فروق في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى لمتغير مهنة الأم.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: السؤال الأول: ما أكثر المجالات تأثيراً في اختيار طلبة الصف العاشر الأساسي للمسار التعليمي؟

يتضح من نتائج السؤال الأول أن أكثر المجالات تأثيراً في اختيار طلبة الصف العاشر للمسار التعليمي هو مجال التحصيل الدراسي ثم الجامعات ثم ميول الطالب وطموحاته، وأن أقل هذه المجالات تأثيراً هو الأهل ومن ثم زملاء الدراسة، ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن الطالب يربط بين المسار الذي يختاره ومستواه التعليمي، حيث إن معظم الطلبة ينظرون إلى المواد العلمية بأنها صعبة من طرف، وأن معيار التفريع بين المسارات هو حصول الطالب على معدل لا يقل عن (60%) في مادتي الرياضيات والعلوم من طرف ثانٍ ، ولذلك اختاروا مساراً غير المسار العلمي، هذا بالإضافة إلى رغبة الطالب وطموحاته حتى وإن تحقق المعيار المذكور، وكذلك يرتبط هذا السؤال بنتائج السؤال الثالث، حيث كانت نسبة من اختاروا مسار العلوم الإنسانية حوالي 49% في حين كانت نسبة من اختاروا مسار الفرع العلمي هي حوالي 31%. اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عوض الله (2011) في أن مستوى الطلبة هو من أسباب اختيار المسار التعليمي، لكنها اختلفت مع نتائج الدراسة نفسها في أن أولياء الأمور من الأسباب المتقدمة في اختيار المسار التعليمي. وفيما يخص مجال الجامعات، فمعدلات القبول في الكليات ذات العلاقة المباشرة بالعلوم الإنسانية أقل من معدلات القبول في الكليات العلمية، هذا بالإضافة إلى أن التخصصات الأدبية متوافرة بشكل أكبر من التخصصات العلمية في الجامعات المحلية وكذلك انخفاض تكلفة الساعة المعتمدة للتخصصات الأدبية.

ثانياً: السؤال الثاني: ما أبرز العوامل (الفقرات) التي تؤثر في اختيار المسار التعليمي المستقبلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

يتضح من نتائج هذا السؤال أن أكثر الفقرات تأثيراً في اختيار الطلبة للمسار التعليمي هي الفقرة: " تساعدني قدرتي العلمية في اختياري للفرع التعليمي الذي أريده" وتليها الفقرة " يساعدني تحصيلي الدراسي في بعض

المباحث على اختياري للفرع التعليمي" ، ثم الفقرة " يحركني الطموح المستقبلي في اختياري للفرع التعليمي" ، وأن أقل الفقرات تأثيراً هي الفقرة " ليس لي دور في اختياري الفرع التعليمي" وتليها الفقرة: " أتقيد بالاختيار الذي يختاره زميلي للفرع التعليمي"، ثم الفقرة: " أترك عملية اختياري للفرع التعليمي للمدرسة". ويتضح كذلك أن الاتجاه العام للطلبة نحو اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية كان جيداً. ويرى الباحثون ارتباطاً بين نتائج هذا السؤال ونتائج السؤال الأول في أن المعيار الأهم في اختيار طالب الصف العاشر للمسار التعليمي هو تحصيله الدراسي وقدراته العلمية، والذي يرتبط بطريقة أو أخرى في تقييم الطالب لسهولة أو صعوبة المواد الدراسية في المسارات التعليمي المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن بعض الطلبة قد يؤهله تحصيله العلمي لاختيار أي مسار، لكن ميوله تحتم عليه اختيار مسار محدد كما أشارت إليه نتائج السؤال الرابع.

ثالثا: السؤال الثالث: ما النسبة المئوية لاختيارات طلبة الصف العاشر الأساسي لكل مسار من المسارت التعليمية (العلمي، العلوم الإنسانية، التجاري، المهني)؟

يتضح من نتائج هذا السؤال أن حوالي 49% من الطلبة يختارون فرع العلوم الإنسانية، وأن 31% يختارون الفرع العلمي، في حين أن نسبة من يختارون الفرع المهني هو 19% فقط. ويفسر الباحثون هذه النتيجة بابتعاد الطلاب عن المسار العلمي لصعوبته من وجهة نظرهم وعدم ملاءَمتها لمستوى تحصيلهم العلمي، وكذلك ابتعادهم عن المسار المهني لعدم وضوحه بالنسبة لهم وكذلك لعدم وعيهم لأهمية هذا المسار ومستقبله وارتباطه بمناحي الحياة المستقبلية للطالب. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البدور وهميسات (1999) في أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كانت متدنية، ومع دراسة عوض الله (2011) فيما يتعلق بالمنهاج، وتتفق كذلك ودراسة الشال (2004) فيما يخص المعلم.

رابعاً: السؤال الرابع: ما الأسباب التي أدت بالطلبة لاختيار المسار التعليمي (العلمي، العلوم الإنسانية، التجاري، المهني)؟

يتضح من نتائج هذا السؤال أن تحصيل الطالب وقدراته وميوله وصعوبة وسهولة المواد العلمية في كل مسار، وكذلك مدى وعي الطالب بمستقبل المسار التعليمي وخاصة مسار التعليم المهني، هي من أهم الأسباب التي تؤدي بالطالب لاختيار المسار التعليمي. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مطر (2008) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالتعليم المهني ودعمه مادياً ومعنوياً، والعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمجتمع المحيط نحو الدراسة المهنية، وكذلك اتفقت هذه الدراسة ودراسة عوض الله (2011) فيما يتعلق بالمنهاج والمعلمين، واتفقت مع دراسة ليو (2001) فيما يتعلق بالتعليم المهني في المناطق الريفية.

خامساً: السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى (α = 0.05) في متوسط اتجاهات طلبة الصف العاشر في اختيار الفرع التعليمي تعزى للمتغيرات: جنس الطالب، المديرية، مكان السكن، مهنة الأب، مهنة الأم؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومتغير مهنة الأب ومتغير مهنة الأم، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عوض الله (2011) ودراسة أبي عصبة (2005) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، لكنها اختلفت مع دراسة عسقول والحولي (1999) والأنصارية (2009) في ذلك. كذلك اتفقت مع دراسة أبي عصبة (2005) في وجود فروق تعزى لمتغير المحافظة (مديرية التربية والتعليم). لكنها اختلفت مع نتائج دراسة عوض الله (2011) والأنصارية (2009) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير المنطقة. كذلك اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة البدور وهميسات (1999) في وجود فروق تعزى لمتغير مهنة الأب.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثين يوصون بما يأتي :

1. إعداد دليل لطلبة الصف العاشر يوضح فيه مسارات التعليم للمرحلة الثانوية، وامتيازات كل مسار منها.
2. تطوير المناهج وخاصة في العلوم الإنسانية من خلال التركيز على مهارات عليا، لاعتقاد الطلبة أن هذا المسار هو مسار الحفظ والصم.
3. إعداد برامج تدريبية للمعلمين في تنمية طرق التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية.
4. إجراء دراسات مقارنة مع دول ذات أنظمة تعليمية أخرى.

المراجع

1. ابن منظور، محمد بن مكرم (711هـ)، **لسان العرب**، ط1، بيروت، دار صادر.

2. أبي عصبة، مي فتحي حسين (2005)، **مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
3. الأنصارية، خولة بنت أحمد بن عبد المجيد (2009)، **اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان نحو الدراسات الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.
4. البدور، عبد الحميد و هميسات، محمد (1999)، اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد 16، السنة الثامنة، (ص 189 – 222).
5. جاد، كامل (2002)، **التعليم الثانوي في مصر في مطلع القرن الحادي والعشرين**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

6. حبش، زينب (2002)، **آفاق تربوية في التعليم الإبداعي**، مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع، القدس.
7. الشال، محمود (2004)، الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة: الواقع والأسباب والانعكاسات وسبل العلاج، دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد الرابع والعشرون، (ص 139 – 200).
8. العاجز، فؤاد (2007)، ظاهرة تحول طلبة كلية العلوم إلى الكليات الأخرى بالجامعة الإسلامية: الأسباب والحلول، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص ص 315 – 346، غزة.
9. عبد المنعم، عبد الله (1996)، التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، مطابع منصور، غزة.
10. عبيدات، ذوقان وآخرون (2004)، **البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**، ط8، دار الفكر، عمان، الأردن.
11. عسقول، محمد عبد الفتاح و الحولي، عليان عبد الله (2001)، اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي الحكومي في لواء غزة نحو الحاسوب، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد التاسع، العدد الأول، ص 257 – 280.
12. علام، صلاح الدين (2000)، **القياس والتقويم التربوي والتفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.
13. عوض الله، نهى محمد محمود (2011)، **أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
14. قطامش، ربحي وآخرون (2004)، **النظام التربوي الفلسطيني: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والمعايير الدولية**، رام الله، منشورات مركز إبداع المعلم.
15. مطر، محمود أمين (2008)، الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، **مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين: دوافع وتحديات وطموح**، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، غزة.
16. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005)، **خطة التعليم الثانوي للصفين 11، 12 العلمي والعلوم الإنسانية**، رام الله، فلسطين.
17. Ac. Kgoz, Firat (2005), **A study on teacher characteristics and their effects on students attitudes**, Vol. 5, No. 2, September 2005.
18. Liu, Yufeg (2001), The Reform and development of the (VE) system in China, the ERIC database ED 456290.

الملاحق

استبانة

عزيزي الطالب/ة.

يعد الباحثون دراسة حول " **اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختيارهم للمسارات التعليمية في المرحلة الثانوية (مؤثرات ودوافع)**"، من أجل ذلك قام الباحثون بتصميم هذه الأداة، يرجى منك قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان بدقة، ثم وضع إشارة (×) في المكان الذي يعبر عن رأيك في تلك العبارة، علماً بأنه سيتم التعامل مع هذه الاستبانة بسرية، ولأغراض البحث العلمي فقط.

أولاً: معلومات عامة

جنس الطالب: ☐ ذكر ☐ أنثى

مديرية التربية والتعليم:

☐ جنبن	☐ قباطية	☐ طوباس	☐ طولكرم
☐ نابلس	☐ جنوب نابلس	☐ قلقيلية	☐ سلفيت
☐ رام الله	☐ ضواحي القدس	☐ القدس	☐ أريحا
☐ بيت لحم	☐ شمال الخليل	☐ الخليل	☐ جنوب الخليل

مكان السكن: ☐ قرية ☐ مدينة ☐ مخيم ☐ بلدة

مستوى آخر صف في المدرسة: (ضع إشارة ✓ في الخانات التي تنطبق على مدرستك)

الصف	الفرع العلمي	الفرع العلوم الإنسانية	الفرع المهني (تجاري، صناعي ..)
الحادي عشر			
الثاني عشر			

مهنة الأب:_____ **مهنة الأم:** _____

ثانياً: فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	**يساعدني تحصيلي الدراسي في بعض المباحث على اختياري للفرع التعليمي.**					
.2	**تساعدني قدرتي العلمية في اختياري للفرع التعليمي الذي أريده.**					
.3	**تسهم أنشطتي التعليمية في اختياري للفرع التعليمي.**					
.4	**أترك عملية اختياري للفرع التعليمي للأهل.**					
.5	**يعمل دخل أسرتي على تحديد الفرع التعليمي الذي أريده.**					
.6	**تؤثر طبيعة مهنة والديّ في اختياري للفرع التعليمي.**					
.7	**تسهم مكانة أهلي الاجتماعية في اختياري للفرع التعليمي.**					
.8	**أترك عملية اختياري للفرع التعليمي للمدرسة.**					
.9	**يؤثر مدير المدرسة في اختياري للفرع التعليمي.**					
.10	**يؤثر معلمو المدرسة في اختياري للفرع التعليمي.**					
.11	**يؤثر المرشد التربوي في اختياري للفرع التعليمي.**					
.12	**تؤثر الفروع المتوافرة في المدرسة في اختياري للفرع التعليمي.**					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.13	تساعدني البيئة المدرسية ومرافقها في اختياري للفرع التعليمي.					
.14	تؤثر حاجة سوق العمل في اختياري للفرع التعليمي.					
.15	تحيرني قلة معرفتي بحاجة سوق العمل(من الوظائف والمهن) في اختياري للفرع التعليمي.					
.16	أختار الفرع التعليمي الذي لا يرتاده الطلبة بكثرة.					
.17	أختار الفرع التعليمي الذي تتوافر فيه فرص عمل للخريجين مستقبلا.					
.18	أختار الفرع التعليمي الذي يضمن لي دخلاً مرتفعاً.					
.19	يحركني الطموح المستقبلي في اختياري للفرع التعليمي.					
.20	لا أشغل نفسي في اختيار الفرع التعليمي في الوقت الراهن.					
.21	يحدد الميول المهني اختياري للفرع التعليمي الذي أريده.					
.22	أتخذ القرار عندما يتعلق الأمر باختياري للفرع التعليمي.					
.23	يحدد الدخل المتوقع مستقبلاً اختياري للفرع التعليمي.					
.24	أختار الفرع التعليمي الذي أشعر بسهولة دراسته.					
.25	أختار الفرع التعليمي الذي يتفق والدراسة الجامعية مستقبلاً.					
.26	ليس لي دور في اختياري الفرع التعليمي.					
.27	أختار الفرع التعليمي الذي أتوقع نجاحي فيه في الثانوية العامة.					
.28	يساعدني زملاء الدراسة في اختيار الفرع التعليمي.					
.29	أتقيد بالاختيار الذي يختاره زميلي للفرع التعليمي.					
.30	تساعدني المناهج الفلسطينية في اختيار الفرع التعليمي.					
.31	تساعدني التوعية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في اختيار الفرع التعليمي.					
.32	تساعدني مادة الثقافة التقنية في اختيار الفرع التعليمي.					
.33	تساعدني التوعية الإرشادية المهنية التي تقوم بها أقسام الإرشاد في اختيار الفرع التعليمي.					
.34	تسهم البرامج (المشاريع) المدرسية في اختياري للفرع التعليمي.					
.35	أختار الفرع التعليمي الذي يحقق لي مركزاً اجتماعياً مرموقاً.					
.36	تساعدني نظرة المجتمع لبعض التخصصات الجامعية في اختيار الفرع التعليمي.					
.37	تساعدني وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في اختيار الفرع التعليمي.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.38	**تساعدني الصحف والمجلات والنشرات الإعلامية في اختيار الفرع التعليمي.**					
.39	**تساعدني البرامج الموجهة في اختيار الفرع التعليمي.**					
.40	**تؤثر شروط القبول في الجامعات على اختياري للفرع التعليمي الذي أرغب فيه.**					
.41	**تساعدني التخصصات المتوافرة في الجامعات على اختيار الفرع التعليمي الذي أرغب فيه.**					
.42	**يؤثر معدل القبول في الجامعات والكليات في اختياري للفرع التعليمي.**					
.43	**تساعدني الزيارات والرحلات التعريفية بالجامعات في اختياري للفرع التعليمي.**					

اختر الفرع التعليمي الذي ترغب في دراسته، موضحاً الأسباب:

☐ **العلمي** ☐ **العلوم الإنسانية** (الأدبي) ☐ **التجاري** ☐ **المهني**(صناعي، زراعي، فندقي، تمريضي، اقتصاد منزلي).

أسباب الاختيار:

البيئة وعلم النفس (الفضاء النفسي)

د. نجاة عيسى أحمد السني
الدرجة العلمية : أستاد مشارك
جامعة طرابلس/ كلية الآداب ـــــ قسم التربية وعلم النفس

ملخص:
تناولت الورقه البحثية موضوعاً من موضوعات البيئة النفسية، وهو تأثير البيئة على الفرد أو ما يسميه علماء البيئة بالفضاء النفسي والذي تراه الباحثة من الموضوعات المهمة لرا حة الفرد وتحقيق توازنه ، ويقصد بالفضاء النفسي، الحدود غير المرئية التي تحيط بالفرد ويعدها ملكاً له من الناحية النفسية و يجب احترامها و المحافظة عليها من قبل الآخرين ، وأي تجاوز لهذه المسافة بدون رضا الفرد يؤدي إلى الكثير من الآثار السلبية.
كما تناولت الورقه بعض التفسيرات العلميه للفضاء النفسي وكيفية المحافظة على استقرار الفرد. و أشارت إلى بعض الأبعاد التي تؤثر في التفاعل بين شخص وآخر.
و بينت بعض المتغيرات التي لها علاقة بالفضاء النفسي منها الضوضاء (الضجيج) من حيث تأثير ارتفاعها وانخفاضها على الحيز المكاني للفرد. وتم عرض مجموعة من الدراسات التي تثبت تأثير الضوضاء على الحيز المكاني، وتناولت أثر العامل التقافي و اختلافه من مجتمع إلى آخر على المساحة الشخصية، كما أشارت إلى المستوى التعليمي للمتعلمين وغير المتعلمين في كيفية الاحتفاظ بالمسافات بين الأفراد.إضافة إلى عامل المكانة الذي يوضح اقتراب الأفراد وابتعادهم من الفضاء النفسي حسب المكانة الاجتماعية، ثم تطرقت الورقه إلى الفروق بين الجنسين في الاقتراب من الفضاء الشخصي وأخيراً يتم التركيز على القلق و تأثيره على الفرد.

Abstract

The research paper dealt with a subject of psychological environment, which is the impact of the environment on the individual or what ecologists call psychological space, which the researcher considers important topics for the comfort of the individual and achieving balance. Respect and preservation by others and any excess of this distance without the consent of the individual leads to a lot of negative effects.
The paper also dealt with some scientific explanations of psychological space and how to maintain the stability of the individual. The paper pointed to some dimensions that affect the interaction between one person and another.
And showed some of the variables related to psychological space, including noise in terms of the impact of high and low on the spatial space of the individual.

The paper discussed the impact of the tracing factor and its difference from one community to another on the personal space, and also referred to the educational level of learners and non-learners in how to maintain distances between individuals. Gender in approaching personal space is finally focused on anxiety and its impact on the individual .

المقدمة:

من اهتمام علم النفس التأكيد على تفاعل الفرد مع بيئته وكان ذلك منذ سنوات مضت إذ بدأ الاهتمام بالتأثيرات النفسية لعلم النفس البيئة في عام 1968 كما جاء في تعريف البورت 1968 Allports definition)) محاولةً لفهم كيف يمكن أن تؤثر البيئة في أفكار وسلوك الأفراد ، وكأن هذا نتاج دراسات كثيرة في مجال علم النفس الاجتماعي الذي يهتم بالتفاعل مع الأفراد والجماعات وعلاقتهم بعضهم ببعض، ولا شك أن البيئة النفسية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالبيئة المادية التي يوجد فيها الإنسان على الأرض ونظراً لتأثير البيئة بمختلف مكوناتها بما في ذلك التأثير النفسي زاد اهتمام العلماء بهذه القضية (منى محمد علي،2004: 76)

ومن هنا جاء اهتمام الباحثة بدراسة مكتبية حول موضوع البيئة النفسية التي لم تحض بكثير من الكتابات على المستويين الوطني والعربي.

وبما أن موضوع البيئة النفسية متشاعب، من دون الخوض في التطور التاريخي لهذه الدراسات التي ترتكز في مجملها على التأثيرات البيئية في السلوك البشري، لذا ستتناول الباحثة موضوعاً محدداً وهو تأثير البيئة على الفرد، و فيما يسميه علماء البيئة (بالفضاء النفسي) أي ما يحتاجه الفرد من فضاءات حوله حتى ينمو نمواً نفسياً سليماً كما سيأتي ذكره.

يعرف الفضاء النفسي بأنه: "عبارة عن المنطقة التي تحيط بالفرد و يعتبرها ملكاً له من الناحية النفسية ، وتمثل هذه المساحة قيمة خاصة لغالبية الأشخاص ، بل ينتابهم الشعور بعدم الارتياح أو الغضب أو التوتر حال التعدي على هذه المساحة" (محمد غانم،2008 : 175).

إن المساحة المتداخلة كما يراها علم النفس البيئة هي خط مستقيم بين متغيرين لهما علاقة بالتفاعل الاجتماعي، وأن مصطلح الفضاء الشخصي يعني أو يستعمل ليصف المساحة من خلال حدود غير مرئية تحيط بكل فرد ويجب ألا يتجاوز تلك الحدود، هذه المسافة الزمنيه تحيط وتتحرك معنا ، ولها علاقة بالموقف الذي نجد فيه أنفسنا، بحيث يمكن أن تتسع أو تضيق هذه المسافة، ومصطلح الفضاء الشخصي استخدم في طرق مختلقة مع اختلاف في المعنى.

لماذا أحيانا نحب أن تكون المسافة الشخصية قريبة منا؟

ولماذا أحيانا نشعر بوجوب ابتعاد هذه المسافة؟

بعض هذه الإجابات نجدها عند العالم هول Hall)) (نقلاً عن: محمد غانم) حين كتب عن التداخلات بين المناطق التي تحيط بالإنسان والتي تميز هذه المسافة الشخصية، فالسماح لشخص ما بدخول المسافة الشخصية لشخص آخر هي مؤشر لتطور العلاقات بين الأفراد، فالعلاقات الودية أو شديدة الخصوصية مثلاً عادة ما يحتاجها الإنسان بمسافة قصيرة تكون مخصصة لمن نحبهم ونتودد إليهم من أخ أوصديق عزيز، أو أفراد وأطفال العائله المقربين. بينما المسافة الشخصية تكون عادة بين شخصين قريبين جداً. أما الفضاء الشخصي الذي نحتاجه في المناسبات الاجتماعية العامة والحوارات مع الزملاء والأصدقاء قد يكون أكثر بعداً بينك وبين الآخرين، كما أن هناك منطقة أخرى وهي المنطقة العامة تستخدم في إلقاء المحاضرات والخطب وهي مخصصة للجمهور العريض.(محمد غانم، 2008 : 146ــ 147)

إن دخول المسافة الشخصية للغير ما هو إلا مؤشر على مدى الألفة وأحياناً اللحظات الودية، ولكن في هذا المجتمع الحديث، وخاصة المدن المزدحمة نجد أنه يصعب في بعض الأحيان الحفاظ على هذه المسافة مثل القطارات المزدحمة أو المصاعد أو الشارع.

يجد الكثيرون منا أن هذا التقارب المادي أمر مزعج نفسياً ويبعث على الشعور بعدم الارتياح، على الرغم من أنه واقع مقبول في المجتمع الحديث، فهم يتحاشون تلاقي أعينهم مع الآخرين في هذا المكان المزدحم العام، وينبغي حتى في الأماكن المزدحمة الحفاظ على المساحة الشخصية.

ويرى (هول) أن الفضاء الشخصي في التقسيمات التي أشار إليها تكونعلى النحو الآتي : ــ

- حيز العلاقات الخصوصية يكون قطره يتراوح بين صفر إلى 60 سنتمتراً
- فضاء العلاقات الشخصية يكون قطره يتراوح بين 60 إلى 120 سنتيمتراً
- الفضاء الاجتماعي يتراوح قطره بين 120 سنتيمتمرً إلى 300 سنتيمتراً
- الفضاء العام يتراوح قطره من ثلاثة أمتار إلى ما هو أكثر

ومن الأسباب التي تؤثر على قرب أو بعد المساحة بين الأفراد، فإذا كان الفضاء الشخصي بينهم قريباً جداً فمن المحتمل أن يكون له تأثير نفسي عكسي قد يمنعك من رؤية الآخر أحياناً، وهذا قد يؤثر على الوظائف السلوكية المختلفة فمثلا: إذا كنا قريبين جداً مع شخص ما أو شيءٍ ما (حائط ، صورة..... الخ) فهذا يؤثر على سلوك الإنسان بما في ذلك اضطراب الرؤية عنده وعدم التمييز بين الأشياء من جهة أخرى ولا يستطيع التواصل مع الآخرين ، وكذلك إذا كانت المسافة بعيدة جداً منهم.

ولذلك فإن الرؤية والسمع والحواس الأخرى جميعها تكون وظيفيه حين تكون المسافة معتدلة أو بشكل معتدل يتفق مع الحاجة النفسية إليها، و لذلك فإن الجلوس أو الوقوف في فضاء محدود تقبله نفسية الشخص مع الآخرين تسهل عملية التواصل الاجتماعي والارتياح النفسي، واحترام الفضاء الشخصي يوفر الكثير من الراحة بين الطرفين مهما كانت العلاقة وثيقة بينهما وهو الأمر الذي كثيراً ما نتجاهله أو نتناساه رغم أهميته الكبيرة.

وفيما يتعلق بمساحة الاتصال البصري فإن الأفراد تتلاقى أعينهم وتتباعد بينهم من حيث طول أو قصر هذه النظرات ولفترات تتراوح بين اثنتين إلى سبع ثوان أثناء الحوار بينهم وتحدد نسبة تلاقي العيون أثناء المناقشة ما بين 30 إلى 60 % وأحياناً يكون التلاقي صفراً أو بنسبة 100% إذ إن المسافة التي ترتبط بنوع الحديث، إذا كان الحديث غير مريح، أو لمعرفة أثر الحديث على الشخص الآخر، أو قد يكون إشارة لزيادة التفاعل الاجتماعي.

وبالتالي تتوقف المسافة على ما يحمله كل شخص من مشاعر وانفعالات اتجاه الشخص الآخر أي أن إدامة النظر تكون وفقاً للموقف بين الطرفين ، فقد يعني طول النظر إلى القرب بينهما أو قد يعني التهديد والوعيد.(سعد جلال،1989: 145ــ 146)

ووجود هذه الفروق فيما يتعلق باستخدام الاتصال بالعيون قد يختلف أيضا من ثقافة إلى أخرى فمثلا: يلاحظ أن الإيطاليين يميلون إلى النظر أو الاتصال بالعين لفترات طويلة مقارنة بالإنجليز ويرون أن الإنجليز يتسمون بالبرود ، بينما يرى الإنجليز أن الإيطاليين يتسمون برفع الكلفة وذلك بتحطيمهم للرسميات.(محمد غأنم، 2008 : 125)

وهناك العديد من الدراسات التي تبحث في تأثير تجاوز الفضاء الشخصى من حيث قربها أو بعدها ، ومن هذه الدراسات دراسة قام بها فيليبو ، وسومر(felipe and sommer) حول مرضى نفسيين في مستشفى خاص من حيث تقارب أو تباعد سرير المريض مع المريض الآخر مراعياً في الاعتبار أهمية المسافة بين المرضى، وقسم الباحثان المرضى إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، المجموعة الضابطة تركت في مكانها أو وضعها الطبيعي أي المسافة المحددة بين المرضى كما حددتها أصلاً إدارة المستشفى، بينما المجموعة التجريبية أعيد ترتيب أسرة المرضى بأن تكون قريبةً جداً من بعضها ليصبح الفضاء الشخصى قريباً بين المرضى، فلاحظ الباحثان أن المجموعة التجريبية التى تلاصقت فيه أسرتهم أبدوا قلقاً كبيراً وأغلبهم ترك سريره وخرج من الحجرة التي هو فيها بعد دقيقتين فقط، بينما المجموعة الضابطة بقي كل مريض في سريره.

وبذلك خلص الباحثان إلى أن الفضاء الشخصي بين المجموعة التجريبية لم يكن كافياً ليشعر المرضى بالارتياح النفسي مما أدى إلى مبادرتهم ومغادرتهم لأماكنهم، وقد لوحظ هذا الفضاء الشخصى وتأثيره على السلوك الإنساني من حيث قربه أو بعده من المواقف الأخرى، والفكرة من وراء ذلك كما ذكر الباحثان أن لكل إنسان فضاءً شخصياً معيناً تفصله عن الآخر سواء كان إنساناً أو جماداً، وإذا لم تكن هذه المسافة تتوافق مع نموه النفسي ومع حاجاته فإنه يشعر بضيق

وتوتر. وهذا غالباً ما يشعر به السجناء عند وضعهم في حجرات ضيقة أو مساحات صغيرة بينهم وبين الأشياء ، مما يؤثر على توازنهم النفسي واضطرابهم الانفعالي.

ويمكن للباحثة أن تقول : إن مراعاة الفضاء الشخصي والمسافة الشخصية يجب أن تراعى في كل المستويات سواء في البيت أو المدرسة أو أي مؤسسة أخرى.

بعض التفسيرات العلمية للفضاء الشخصي

هناك عدة تفسيرات لتأثير الفضاء الشخصي على السلوك الإنسانى من حيث الحاجة إلى المسافة اللازمة للارتياح النفسي منها. ويرى كل من أريجل وديين (Argyle and dean .1965.p. 289 – 309) الذي سماها نظرية التوازن التي تؤكد أن كل شخص يحتاج إلى مساحة أو فضاء بينه وبين الآخر لإحداث التوازن النفسي والراحة النفسية ، بحيث لايتحقق الاستقرار النفسي إلا بتحقيق هذه المسافة الفضائية بينه وبين المتغيرات الأخرى، والمقصود بالمثيرات المحيطة به إذا كانت ذات أبعاد غير إيجابية. وتضيف هذه النظرية أن هناك أبعاداً تؤثر في التفاعل بين الشخصين:

1- المساحة اللازمة للتواصل البصري أو مدى استمرارية التواصل البصري.

2- المساحة اللازمة للأكثر قرباً بين الشخصين والأكثر خصوصية.

3- مدى التعبيرات الإيجابية بما في ذلك الابتسامات المتبادلة أثناء طرح الموضوعات والأفكار.

والإنسان أحياناً لكي يوصل فكرته إلى الآخر من خلال التعليق على هذه النظرية فإنه يحتاج إلى تدعيم فكرته بالتواصل البصري مع الآخر، مما يستوجب في هذه الحالة قرب الفضاء الشخصي بينهما، في حين إذا كان الموضوع لا يستوجب تواصلاً بصرياً فلا بأس أن تكون المسافة مع الآخر بعيدة بمعنى أن هذه المسافة أو هذا الفضاء الشخصي في كثير من الحالات تحدده طبيعة التفاعل الاجتماعي الذي يحيط بالموقف.

وفيما يخص الفضاء الشخصي أيضا يرى بعض العلماء "أن هناك ما يعرف باللوزة الدماغية وهي عبارة عن كتلة من الخلايا على شكل لوزة تقع في عمق الفص الصدغي، وهي مسؤولة عن ردود أفعال الأشخاص القوية عندما يتعدى الآخرون على فضاءاتهم الشخصية حيث تختفي ردود الأفعال تلك لدى الأشخاص الذين يعانون خللاً في اللوزة الدماغية عندما يقترب الأشخاص بغضهم من بعض جسدياً . (https://ar.wikipedia.org wiki ›)

بعض المتغيرات التي تؤثر على الفضاء النفسي:

الفضاء النفسي والضوضاء: أثبتت الكثير من الدراسات بأن مستوى ارتفاع أو انخفاض الضوضاء لها علاقة بالأعصاب حيث إنها تثير الانفعالات وتؤثر في سلوك الفرد منها ما يطرأ على جهاز الاتصال وهو اللغة فيحدث إرباكاً بين المتحدث و المستقبل ، ويتوقف فهم الكلام على المسافة الفضائية بين الأشخاص بحيث يكون الصوت

ذا ترددات وارتفاع مناسبين ، وعلى سبيل المثال: إذا أردنا فهم(90%) من الحديث بين شخصين لابد أن تكون المسافة بينهما (متراً) وفي الوقت نفسه لا تتجاوز الضوضاء المختلطة (95 ديسبلاً والديسبل هو وحدة قياس تستخدم لقياس شدة الصوت) ولايجب أن تكون الضوضاء ذات الترددات المنخفظه (1.5 ديسبل) وما يؤكد ذلك الدراسة التي قام بها (روجر تورين) حول تأثير الضوضاء الناتجه من ارتفاع ضجيج الطيران على الأفراد في الأماكن القريبة من المطار، و في غرب لندن بأن قرب الصوت المرتفع من فضاء الأشخاص كان له تأثير فاعل على الطلاب في المدارس والمرضى في المستشفيات والعاملين فيها ، كما لاحظ بأن هناك فاقداً في الوقت ما بين 10 إلى 20 دقيقة في اليوم داخل قاعة الدرس وبفاقد إجمإلى ما بين 140 – 700 دقيقة.(سعدية الصالحي،2000: 118). إلى جانب ما تتركه الضوضاء لطلاب المدارس من تشتت الانتباه وعدم التركيز نتيجة الضوضاء المرتفعة، كما أثبتث بعض الدراسات التى أجريت في بريطانيا منها: دراسة حول عمال في مصنع النسيج أن الإنتاج زاد بنسبة (3%) عندما استخدم العمال وقاية للأذن تعمل على خفض شدة الضوضاء بحوالي (50%) مما أدى إلى الارتياح النفسي لهم.(كامل عويضه،1996: 146)

ويرى (روجر ميرفي) عضو في جمعية الدماغ، بأن التعرض لمستويات عالية من الضجيج واقترابه من المساحات الشخصية للأفراد يؤثر في سلوك الفرد ويؤدي إلى الضغط النفسي ويخلق التوتر والقلق والعدوانية، ومن خلال تجربة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ونشرت في مجلس البيئة والسلوك أنه طلب من رجل أن يضع يده في جبيرة على أنها مكسورة وهو يحمل طرداً يسقطه في حي مرتفع الضوضاء والازدحام فلم يتقدم أحد لمساعدته و عندما طلب منه أن يسقطه في حي هادئ ومنخفض الازدحام والضوضاء تسارع الكثيرون لمساعدته. وفى دراسة أخرى على مجموعة من الجنود في فرنسا تعرضوا فيها لضجيج عالٍ لمدة (15) دقيقه فكانت النتيجة أنهم أصيبوا بتوتر وبضغط نفسي كبير أدى بهم إلى عمى الألوان لمدة ساعة.

أما الباحث (هربتشرد) في سويسرا وضح في بحثه عن موجات المخ لدى النائمين بالرسام الكهربائي أن الأصوات الطبيعية تقلق راحة النائمين. ونتائج دراسة أخرى توضح أن الضوضاء المنخفضة تؤثر على النوم وعلى فسيولوجية النائمين ، وقد قسم النوم في الليل إلى مستويات تتميز بخصائص معينة بالنبض، و التنفس، ودرجة حرارة الجسم، و نشاط المخ.فهناك مرحلة النعاس، ثم النوم الخفيف، ثم النوم التقيل، ثم النوم العميق، وفي الموضوع ذاته أجريت دراسة بكندا في قسم الفيزياء الطبيعية ، أخذوا موجات المخ لدى النائمين الذين يتعرضون لأصوات هادئة فوجدوها تؤثر على درجات النوم بقوة (50 ديسبل) ويمكن أن ترفع درجة النوم من الخفيف إلى النعاس. ومن الملاحظ أن النساء أكثر تأثراً بمستويات الضوضاء من حيث ارتفاعها وانخفاضها ، وذلك يرجع إلى كون الجهاز العصبي لديهن مشحوناً بالهرمونات الأنثوية التي تجعلهن أكثر حساسيه من الضوضاء نتيجة استعدادهن للانتباه لأطفالهن وهذا ما أكده أساتذة في جامعة (ديوكDuke) كما توصلوا إلى أن أمراض الاكتئاب لدى النساء ضعف نسبتها عند الرجال بسبب فترات انقطاع النوم . كما أكد علماء آخرون منهم (برنيل جوهانسن)

أن الضوضاء تؤثر فسيولوجيا على الأجنة فهو يمتص نصف طاقة الصوت من الأم ومن المحتمل أن يصاب الجنين بعيب في الأذن بعد اكتمال نموه.

يتضح من مجموعة هذه الدراسات التي تم عرضها مدى قوة تأثير الضوضاء(الضجيج) بكل مستوياتها المرتفعة والمنخفضة على الفضاء النفسي للفرد وما ينتج عنها من آثار سلبية تنعكس على الفرد وتؤثر في نموه النفسي.

الفضاء النفسي والثقافة:

إن المساحة أو الفضاء الشخصي الذي يفصل بين الأشخاص يختلف من ثقافة إلى أخرى فما تراه من سلوكيات سوية في مجتمعاتنا العربية قد يكون غير ذلك في مجتمعات أخرى، وعلى سبيل المثال: العرب على سبيل المثال كلما كنا أكثر وداً وارتباطاً تجد الحيز المكاني بيننا قريباً جداً لدرجة الالتصاق، ويتضح ذلك أثناء حديثنا مع بعضنا بعضاً وأثناء سيرنا وأثناء دخولنا للمكتب أو الاجتماعات وقد نكون ممسكين بأيدينا أحياناً، وهذا قد يختلف عنه في المجتمعات الأوربية أثناء وجودهم مع بعضهم ، فهم يحتفظون بالفضاءات الشخصية فيما بينهم ، ويتضح ذلك في اجتماعاتهم الدولية ويكونون أكثر تباعداً مع من يتحدثون إليه ويشعرون بالفزع عند اختراق حيزهم المكاني ؛ لأنهم غير معتادين على ذلك وفقاً للإطار الثقافي الذي يوجدون فيه. (محمد غانم، 2008 : 90).

وقد تختلف هذه الفضاءات أيضا في المجتمع الأمريكي حيث إنهم يفضلون الحديث مع الآخرين في وجود مسافات طويلة نسبياً ، ويحتفظون بالمسافة التي اعتادوا عليها، ويذكر أحد العلماء أنه شاهد منظراً طريفاً لأمريكي يزور المكسيك حيث اعتاد الناس هناك بأن يقتربوا من بعضهم في الحديث مع الآخرين لحد الالتصاق فكلما اقترب المكسيكي من الأمريكي يبتعد عنه إلى أن وصلوا إلى أمتار. (سعد جلال،1989: 271)

الفضاء النفسي والمستوى التعليمي:

إن اختلاف المستويات التعليمية يؤثر في الحيز المكاني أو الفضاءات النفسية بين الأفراد المتعلمين وغير المتعلمين، ففي المجتمعات العربيه نجد فئة الأفراد المتعلمين كثيراً ما يحتفظون بالمسافات الشخصية فيما بينهم سواء في حديثهم، أو جلوسهم مع بعضهم، أو في استخدامهم لوسائل المواصلات، وهم أكثر حفاظاً على خصوصيتهم، وذلك خلاف غير المتعلمين ، حيث توجد مسافات قريبة بينهم ، وفي بعض الأحيان قد تتجاوز أو تنتهك خصوصيات الآخرين المماثلين لهم في السن والنوع والمكانة، وقد يطلب منه مساعدته في حمل أغراضه أو وضعها ويكون أكثر تجاوباً معه.(غانم،2008: 180).

كما يختلف المستوى التعليمى للفرد حسب الثقافه التي ينتمي إليها ، ومن خلال أسلوبه في التعبير ولغته أو لهجته يكون هناك تقارب في المسافات الشخصية أو العكس ، فإذا زاد التقارب في المستوى التعليمي والاجتماعي من خلال الكلمات المستخدمه وحين يكون التفاهم قائماً بينهم في هذه الحالة يقترب الفضاء النفسي بينهما . ونقول : إنهم متفاؤلون ويتضح ذلك من توافقهم في الميول والأفكار والقيم المتقاربين فيها.

الفضاء النفسي وعامل المكان

إن الأشخاص الذين يتميزون بمكانة رفيعة سواء كان تميزهم بالمستوى التعليمي أو تقلدهم لمناصب عندما يلتقون مع من هم في نفس المستوى يكون هناك تفاعل اجتماعي بينهم ، ويصبح هناك تقارب في الفضاء المكاني ، وإذا التقى أحد من هؤلاء مع من هم أقل منهم منصباً أو مكانة تكون المسافه بعيدة نسبياً بينهم ويشعر بعدم الارتياح وأحياناً بالتهديد. أما إذا التقى شخصان من نفس المكانة المنخفضة تقترب المسافة بينهما ويكون هناك شعور بالارتياح. ويقدم (جلين ويلسون ،2000: 258) نموذجاً من المجتمعات الغربية في المحافظة على الحيز المكاني و المسافة بين كل شخص وآخر أثناء وقوفهم لإنجاز معاملاتهم سواء في البنوك، أو في المكاتب البريديه، أو في استخدامهم للمواصلات يقفون وكأن هناك مسافة مرسومة بينهم وإذا اضطر الأمر وحدث خلل في هذه المسافة يحاول الواحد منهم أن يدير ظهره للآخر وإن لم يتمكن يحاول أن لاينظر في عين من هو أمامه أو يدخل معه في حديث عام يخص المناخ أوالوقت، و كل ذلك للمحافظة على الفضاء النفسي.

الفضاء النفسي والفروق في النوع:

يتضح من خلال الدراسات التى أجريت بخصوص الفروق بين الذكور والإناث في المحافظة على المسافة الشخصية، دراسة (جلين ويلسون) أن النساء في المجتمعات الغربية يقتربن في الحيز الفضائي المحيط بهن من الأصدقاء المقربين لهن وتربطهم علاقات ودية معهن ويشعرن بالارتياح وتبتعد المسافة المكانية في العلاقات السطحية، أما الذكور فهم يختلفون عن النساء فهم أقل إحساساً بطبيعة العلاقة عندما يطلب منهم تحديد المسافة المثالية بالقرب أو البعد للشخص الآخر، أما في المجتمعات العربية فهناك اختلاف في تحديد المسافات لدى النساء أو الفتيات فتكون المسافة أكثر قرباً بين سيدة وأخرى تربطها بها علاقة قوية وتبتعد كلما كانت العلاقه أقل حميمية، وعندما تتقدم المرأة في السن قد لاتعنيها تحديد المسافات ، قد تقترب من أي رجل أو شاب (تراه في منزلة ابنها) ويقدم لها ما تحتاجه من مساعدة ممسكاً بيدها لعبور الطريق أو حمل أشياء عنها، يتضح مما سبق وما تم ملاحظته في مجتمعاتنا أن المسافة قريبة جداً بين امرأة وأخرى، وكذلك بين رجل ورجل لدرجة فقدان الخصوصية ؛ أي اختراقها وهذا مأ لوف لدينا، خلاف المجتمعات الغربيه حيث يرون في هذا القرب الخالي من تقدير المسافة هو عدم احترام محيطه الفضائي ، وإذا حدث معه هذا الأمر فقد يقوم ببعض السلوكيات التي تدل على غضبه وقلقه وتعدي على خصوصيته.(جلين ويلسون،2000 : 179).

الفضاء النفسي والقلق

عند الحديث عن تأثير القلق على الفضاء النفسي للفرد، يجب أن نحدد أي نوع من القلق الذي له علاقة بالحيز المكاني؟ فهناك ما يعرف بحالة القلق الطارئة التي يشعر فيها الشخص بالضيق والتوتر في موقف محدد ومسافة معينة مؤقتة ، حيث ينشط جهازه العصبي وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة التهديد وتزول هذه الحالة بزوال الموقف الذي حدث فيها، وتختلف درجات القلق من فرد إلى آخر بدرجات متفاوته في المسافة فقد تكون عالية

عندما تقترب من الفضاء الشخصي و تنخفض كلما بعدت المسافة أو العكس، فقد تنكمش عندما تقترب المسافة من التهديد و تتسع عندما يزول الخطر.(كمال مرسي 1979،:101).

وتظهر أعراض القلق على شخصية الفرد عند أتراب الآخرين من حيزه المكاني ، ويكونون مصدراً لضغوطاته النفسيه ويتضح ذلك من خلال سرعة دقات القلب واضطراب التنفس وارتفاع ضغط الدم ، وتبدو الأعراض في شدة الانعكاسات العميقة عند فحص الجهاز العصبي نتيجة اضطرابه ، وكذلك الشعور بالخوف الشديد والعداوة وعدم الثقة والطمأنينة وبالتالي تكون لديه الرغبة في الهروب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة و في هذه الحالة تنحصر المسافة بينه وبين الآخرين (محمد قاسم عبد الله،2004: 176).

المراجع:

1. جيلين ويلسون،2000، سيكولوجية فنون الأداء،ترجمة شاكر عبد الحميد، عالم المعرفة العدد(208)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
2. سعد جلال،1989، علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي ليبيا.
3. سعدية عاكول الصالحي، عبد العباس الغريري، 2008، عداء الإنسان للبيئة، دار صفاء للنشر،عمان الأردن.
4. كامل محمد عويضة، 1996، علم النفس الصناعي، دار الكتب العلمية، بيروت لبان.
5. محمد حسن غانم،2008، قراءة لغة الجسد ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.
6. محمد قاسم عبد الله، 2004، مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر،عمان الأردن.
7. منى محمد جاد،2004 ، التربية البيئية في الطفولة المبكرة، دار المسيرة،عمان الأردن.
8. Argyle, and Dean ,1965, :Eye contact distance and affiliation socionetry vol(28) .pp.289- 309
9. Felipe ,N.J., and R. Sommer. Invasions of personal space.S0ciol .problems,1996,14,206 - 214
10. https://ar.wikipedia.org wiki.

السُّلم التعليمي وتنظيماته بليبيا في ضوء الاتجاهات الحديثة

إعداد / أ. آمال محمد الباشا
قسم التربية وعلم النفس/كلية الآداب/ جامعة طرابلس

الملخص:
إن النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات مهما كان نوعه لابد أن يقوم على فلسفة فكر تربوي محدد، ولابد أن يستند على تصور واضح لاستراتيجيات وأهداف التعليم في ذلك البلد، وإلى الغايات من التعليم والسلوك الإنساني النهائي المرجو إكسابه للمتعلمين.
والآلية التي يتم بواسطتها تحقيق هذه الأهداف تتمثل في السلم التعليمي فهو يحدد استراتجية التعليم وأهدافه ومدته– متى يبدأ التعليم العام ومتى ينتهي وما المفاهيم المناسبة لتحقيق أهداف التربية بواسطة هذا السلم ؟

ونظراً لأهمية السلم التعليمي واختلافه من بلد إلى آخر فإن الأمر يتطلب المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.

وانطلاقاً مما سبق فإن الباحثة تسعى في هذا البحث إلى التعرف على السلم التعليمي في ليبيا خلال الفترة من (1951 وحتى وقتنا الحاضر) في محاولة تسليط الضوء على أهم جوانب القوة والضعف في السلم التعليمي المطبق حالياً، وذلك في ضوء بعض النماذج العالمية والاتجاهات الحديثة لنظم السلم التعليمي في كل من (بريطانيا- الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا – اليابان- فنلندا).

أولاً: جوانب القوة:

إن السلم التعليمي المطبق حالياً في ليبيا يساير الاتجاهات الحديثة من حيث :

1- الاتجاه نحو مرحلة رياض الأطفال ضمن السلم التعليمى.

2- إن التقييم الشكلي لمراحل السلم التعليمي يساير النمط الأكثر شيوعاً في معظم دول العالم هو (6- 3- 3) وكذلك مدة التعليم العام في ليبيا (12) عاماً ، وهذا يساير الاتجاهات الحديثة .

3- الاتجاهات نحو التعليم الثانوى العام الذي يتضمن القسم الأدبي ، والعلمي ، وهذا الاتجاه يتيح فرصاً أكبر أمام الطلاب لاختيار الكليات التي تناسب قدراتهم وميولهم واستعداداتهم .

4- الاتجاه نحو التعليم الفني والمهني لسد حاجة البلاد في التخصصات الفنية والمهنية المختلفة.

5- الاتجاه نحو إعداد المعلمين على المستوى الجامعي في كليات التربية ، وهذا الاتجاه يساير الاتجاهات الحديثة على مستوى العالم.

ثانياً: جوانب الضعف :

1- التغيرات التي حدثت في السلم التعليمي خلال الفترة (1951- حتى وقتنا الحاضر) ويرجع ذلك إلى الظروف والعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وانعكاسها سلباً على البئية التعليمية من حيث الأهداف واستراتيجيات التنفيذ.

2- عدم وجود فلسفة واضحة للدولة الليبية تنطلق منها فلسفة التعليم.

وعليه فإن الأمر يقتضي تحركاً سريعاً وعملاً دؤوباً وإرادة سياسية قوية من أجل بناء الدولة، وفي هذا الصدد توصي الباحثة بالآتي :

1. ضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال السلم التعليمي.
2. السعي الجاد وراء البحث عن بدائل لتمويل التعليم وتوفير مستلزماته دون الاعتماد الكلي على الدعم الحكومى.
3. دعم وتشجيع التعليم غير النظامي في ليبيا ، كالتعليم عن بعد لحل مشكلات تمويل التعليم.

4. إعادة النظر في المناهج الدراسية ومحتواها في ضوء روح العصر ومتطلباته وفي ضوء الخصوصية الثقافية للمجتمع الليبي؛ لتحفيز الطلاب وتنمية مهارات التعليم الذاتي المستمر.

5. تنوع أساليب التقويم والقياس وعدم الاعتماد على الامتحان التحريري وذلك للحد من مشكلة الغش في الامتحانات.

6. تحسين أوضاع المعلمين، ورفع مستوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية.

Abstract

Any education system – in any society – should stand on a clear and defined educational philosophy and thought, and should be based on a clear prospective of the strategies and goals of education in that society, the aims of education and the final human behavior intended to be gained by the learners.

The mechanism to achieve these goals is represented in the (Education Ladder), which determine the strategy of the education, goals and duration – when the general education starts and when it ends and what are the suitable concepts to achieve these goals.

The importance of the education ladder and its difference from one country to another requires that more research and studies in this field.

Based on what have been mentioned above, the researcher seeks in this article to identify the education ladder in Libya during the period (1951 – up to now), in an attempt to shade light on the most strong and weak aspects in the current implemented education ladder, in light of some modern international models and trends in U.K., U.S.A, France, Japan and Finland.

A) Strong Aspects

The current implemented education ladder in Libya is in line with modern trends in terms of:

1- The trend to include the Kindergarten Level in the education ladder.

2- The chart division of the education ladder is in line with the most common form in most countries, that is (6 – 3 – 3), as well as the duration of the general education in Libya (12 years).

3- The trend towards the General Secondary Education consisting of the Arts stream and Science stream which provides more opportunities for the students to chose the faculties according to their abilities, interests and readiness.

4- The trend towards the technical and vocational education to meet the country needs of different technical and vocational specializations.

5- The trend towards teachers' preparation at the university level in faculties of education is in line with international modern trends regarding teachers' preparation.

B) Weak Aspects

Although the education ladder in Libya, in general, is in line with modern trends, but the mechanism that was followed during its implementation was weak because of:

1- The changes in the education ladder during the period (1951 – now) are related to the political, economical, social and cultural circumstances and factors, and its negative impacts on the education structure, goals and implementation strategies.

2- Lack of clear philosophy of the State of Libya that permits the establishment of the philosophy of education, its aims, goals and intended outcomes.

This calls for a rapid movement, a continuous effort and strong public and political well to build the State of Libya, a State of law, democracy, institutions and social justice, besides the educators' well to overcome these circumstances and improve the education and its quality.

In this respect, the researcher recommends the following:

1- The importance to benefit from the experience and try-outs of developed countries in the field.

2- The serious search for alternative education finance and provide its supplies away from the sole support of the government, especially in the current financial situation in Libya.

3- Support and encourage informal education in Libya, such as home education and distant education to solve the problems of the education finance.

4- Reconsider the school curricula and its content in the light of the spirit of the contemporary times "Zeitgeist" and its requirements and in light of the cultural specificity of the Libyan society, in order to motivate the students to continue their studies and develop their continues self- learning skills.

5- Using a variety of assessment and evaluation approaches and avoid the current concentration on the written examinations in order to overcome the problem of cheating in examinations.

6- Improve the teachers status, develop their capabilities and strengthen their professional competencies.

مُقدِّمة :-

لما كان التعليم في أي مجتمع من المجتمعات هو انعكاس للأوضاع والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة في ذلك المجتمع ، فإن النظام التعليمي في ليبيا قد ورث تركة ثقيلة للغاية ، نتيجة للظروف القاسية التي سادت إبَّان عهود الاستعمار المظلمة _ و لاسيما في العصور الحديثة _ باعتباره النظام الاجتماعي الذي تتجمع فيه ، ومن حوله خبرات الماضي وأحداث الحاضر ومشكلات وآمال المستقبل .

ولا شك في أن أي نظام تعليمي مهما كان نوعه لابد أن يقوم على فلسفة وفكر تربوي محدد ، و لابد أن يستند على تصور واضح لاستراتيجيات وأهداف التعليم في ذلك البلد ، وإلى الغايات من التعليم ، والسلوك الإنساني النهائي المرجو إكسابه للتلاميذ .(شوق،1999، ص ص 70-71).

والآلية التي يتم بواسطتها تحقيق هذه الأهداف تتمثل في (السُّلم التعليمي) فهو الذي يحدد استراتيجية التعليم ، وأهدافه ومدته _ متى يبدأ التعليم العام ومتى ينتهي ، وما المفاهيم المناسبة لتحقيق أهداف التربية _ بواسطة هذا السُّلم التعليمي ؟

ولقد تباين السُّلم التعليمي في مختلف دول العالم ، وحتى في الدول العربية ، فهناك اختلافات في تطبيق السُّلم التعليمي ، فقد اعتمدت بعض الدول على النظام (6-3-3) مثل سوريا - الأُردن - العراق - مصر - ليبيا - السعودية - البحرين - قطر - موريتانيا - الإمارات . بينما دول عربية أخرى اعتمدت على النظام(5 - 4 - 3) ، في حين الكويت اعتمدت على النظام (4 - 4 - 4) . (الدغيدي ، شتا ،2016، ص 16).

الأمر الذي يتطلب إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال السُّلم التعليمي ، والعمل على الاستفادة من علم النفس ، وبخاصة علم نفس النمو ، وتوظيف نظرياته لخدمة العملية التعليمية ، كذلك النماذج العالمية للسُّلم

التعليمي ؛ لأنها تعكس لنا نقاط القوة ، ونقاط الضعف ، مما يُمكننا من الإفادة من جوانب القوة وتجنب جوانب الضعف . وانطلاقاً مما سبق يُمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي :

ما واقع السلم التعليمي بليبيا في ضوء الاتجاهات المعاصرة ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية :-

1- ما الأسس التي يقوم عليها السلم التعليمي؟

2- ما أهم النماذج العالمية والاتجاهات المعاصرة في نظم السلم التعليمي؟

3- ما أبرز نقاط القوة ، ونقاط الضعف في السلم التعليمي بليبيا في ضوء تلك النماذج والاتجاهات المعاصرة ؟

4- ما أهم التوصيات والمقترحات التي يُمكن الخروج بها لتطوير السلم التعليمي في ليبيا؟

أهمية البحث:

1- لما كان السّلم التعليمي يُمثل الآلية التي بواسطتها تتحقق أهداف التربية ، فإن الحاجة تبدو ملحة لدراسة هذا الموضوع وخاصة ما لاحظته الباحثة في ندرة البحوث والدراسات المتعلقة – بشكل مباشر – بنظم السُّلم التعليمي.

2- قد يكون هذا البحث مدخلاً لبداية بحوث ودراسات (ميدانية) يُمكن القيام بها لتطوير السُّلم التعليمي في ليبيا.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع السُّلم التعليمي بليبيا في الفترة من (1951- إلى وقتنا الحاضر) وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف فيه ، هذا في ضوء النماذج العالمية والاتجاهات المعاصرة ، وذلك للخروج بتوصيات ومقترحات من شأنها أن تُسهم في تطور السُّلم التعليمي بليبيا.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة (المنهج الوصفي) لتناسبه مع طبيعة البحث والموضوع المطروح.

مصطلح السُّلم التعليمي .

يُعبر مصطلح السُّلم التعليمي عن تنظيم سنوات الدراسة ، والتي يتم تقسيمها إلى مراحل تعليمية ، فمن خلاله يتم تحديد العلاقة بين سنة دراسية وأخرى ، ثم الربط بينهما في عدد من السنوات الدراسية ، والتي تعرف بالمرحلة التعليمية ، ويتم صنع علاقة بين هذه المراحل لتكوِّن سلالم رأسية لسنوات الدراسة ، تعرف فيما بعد بالسُّلم التعليمي . (البغدادي 2010، ص 110).

وقد ارتبط السُّلم التعليمي ببعض المصطلحات الأخرى مثل هيكل التعليم ، أو تنظيم التعليم وبنيته . ولعل المصطلح الأحدث نسبياً هو "الشجرة التعليمية" .(علي ،2016، ص 78).

إلاَّ أن الباحثة سوف تعتمد في هذا البحث على استخدام مصطلح السُّلم التعليمي باعتباره الأكثر شيوعاً في الميدان التربوي على مستوى العالم .

تعريف السُّلم التعليمي .

السُّلم التعليمي : في جوهره هو استراتيجية لتنظيم سنوات الدراسة ضمن مراحل التعليم النظامي المتعارف عليها ، وتحديد الروابط بين كل مرحلة وأخرى ، وفقاً لمراحل النمو التي تتصف بها حياة المتعلم ، بما يُحقق التطور والارتقاء بمستوى التعليم والاستفادة من متطلبات العصر والاستجابة لمطالب المجتمع وحاجات التنمية.(سرور ،1992 ،ص 131).

والجدير بالذكر أنه ليس هناك صيغة موحدة للسلم التعليمي ، وليس هناك سلم تعليمي (أمثل) بحيث يمكن تطبيقه في كل المجتمعات ، ويرجع ذلك إلى اختلاف الفلسفة التربوية المنتهجة من مجتمع إلى آخر ، ومن ثمَّ كان الاختلاف في نظام السُّلم التعليمي أمراً منطقياً .

أهمية السُّلم التعليمي:

تكمن أهمية السُّلم التعليمي في الآتي :

1. تقسيم التعليم إلى مراحل تشكل كلٌ منها وحدة قائمة بذاتها من جهة ، و مترابطة مع المراحل السابقة واللاحقة لها من جهة أخرى .
2. تحديد أهداف كل مرحلة دراسية ، والتي تُشكل حلقة من حلقات نمو المتعلم وتفتح إمكاناته .
3. يؤثر في محتوى المناهج وتنظيمها .
4. يؤثر في عمليات انتقاء المعلمين وعمليات إعدادهم .
5. يُحدد العمر الزمني للمتعلمين في كل مرحلة والفروع التي تنقسم إليها .

مراحل السُّلم العليمي

معظم دول العالم تقسم التعليم إلى المراحل الآتية : (سرور ، 1992، ص 334).

- مرحلة رياض الأطفال : تقابل مرحلة الطفولة المبكرة .
- المرحلة الابتدائية : تقابل مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة .
- المرحلة المتوسطة (الإعدادية) : تقابل مرحلة المراهقة .
- المرحلة الثانوية : تقابل نهاية مرحلة المراهقة .
- مرحلة التعليم العالي : تقابل مرحلة الشباب والرشد .

أولاً : مرحلة رياض الأطفال :

وهي المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الطفل جسمياً ومعرفياً و وجدانياً واجتماعياً ، وقد أثبتت جميع الدراسات أهمية مرحلة الطفولة المبكرة بالنسبة لحياة الطفل في المستقبل ، فهي المرحلة التي تتفتح فيها قدراته العقلية ، وأن معظم نمو الطفل العقلي يتم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وبالتالي فإن استثمار هذه القدرات في عمليتي التعليم والتعلم يُعدُ أمراً ضرورياً.

كما أثبتت العديد من الدراسات بأن التحاق الطفل بمرحلة رياض الاطفال يرتبط بتحسين تحصيله الدراسي في المراحل اللاحقة .(الشيباني ،أبو عجيلة،2001، ص 221).

ثانياً : مرحلة التعليم الابتدائي :

وهي تُمثل القاعدة الأساسية للتعليم وبداية السُّلم التعليمي ، وتتوقف جودة المراحل التعليمية التالية له ، وفاعليتها على جودة وفاعلية هذه المرحلة .

ويعد التعليم الابتدائي حقاً أساسياً تكفله الدولة لكل مواطن ، وتتحمل نفقاته تطبيقاً لديمقراطية التعليم ، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

ثالثاً : مرحلة التعليم المتوسط (الإعدادي) :

وهي تمثل امتداداً للتعليم الابتدائي لذلك مُدت مرحلة الإلزام حتى نهاية التعليم المتوسط (الإعدادي) للاعتبارات الآتية :

أ. انتهاء الإلزام مع المرحلة الابتدائية لا يحقق متطلبات الحد الأدنى من المواطنة الصالحة ، ولا يضمن عائداً لما يُبذل في التعليم من جهد ونفقات .

ب. إن قَصر فترة الإلزام على المرحة الابتدائية يؤدي إلى الارتداد لمرحلة الأمية وبالتالي خسارة كبيرة للطاقات البشرية .

ج. إن معظم قوانين العمل لا تُمكن صغار السن من مزاولة أي عمل قبل وصولهم إلى (15 او 16) سنة على الأقل ، وبالتالي فمن ينقطع عن الدراسة بعد المرحلة الابتدائية سيصبح عاطلاً عن العمل فترة لا تقل عن سنتين أو ثلاث سنوات ، وهي فترة كافية لفقدان معظم الخبرات والمهارات التي اكتسبها . وعلى هذا الأساس اتجهت معظم دول العالم إلى مد المرحلة المتوسطة واعتبارها مرحلة إلزامية مجانية ، ومتصلة بالتعليم الابتدائي.

رابعاً : مرحلة التعليم الثانوي :

وهي المرحلة التي تلي التعليم المتوسط ، وتؤهل الطلاب لدخول الجامعات والمعاهد العليا.

وتتفرع المرحلة الثانوية إلى القسم الأدبي ، والقسم العلمي ، بالإضافة إلى أقسام تقنية وحرفية تقابل حاجات المجتمع من جهة ، وامكانات الطلاب ورغباتهم من جهة أخرى .

خامساً : التعليم العالي (الجامعي) :

وهي المرحلة التي تلي التعليم الثانوي، وتهتم بإعداد المتخصصين والفنيين في مختلف المجالات التي يحتاجها المجتمع سواء في مجال العلوم التطبيقية ، أو العلوم الإنسانية والاجتماعية .

سادساً : مرحلة الدراسات العليا :

وتتضمن مرحلتي الماجستير والدكتوراه .

بعض النماذج العالمية للسُّلم التعليمي .

أولاً : السُّلم التعليمي في بريطانيا : (البغدادي ، 2010،ص ص 115 – 117).

ويتكون من المراحل الآتية :

1. مرحلة رياض الأطفال : وتُعرف في بريطانيا بمؤسسات "اللعب الجماعي" ومدتها سنتان
2. المرحلة الابتدائية : وتتألف من مرحلتين هما :

أ. مدرسة الأطفال : ومدتها سنتان .

ب. مدرسة الأحداث الصغار : ومدتها أربع سنوات .

3. المرحلة الثانوية : وتتألف من مرحلتين هما :

أ. المرحلة الأولى : مدتها ثلاث سنوات .

ب. المرحلة الثانية : ومدتها أربع سنوات .

مدة التعليم العام في بريطانيا (13)عاماً ، من سن (5_18) سنة.

وتعد السنوات ال(11) الأولى إجبارية لجميع الطلاب .

4. مرحلة التعليم العالي :

وتتضمن التعليم الجامعي ، والمعاهد العليا .

ثانياً : السُّلم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية .(الغريب ،1999، ص 55).

ويتكون من المراحل الآتية :

1. مرحلة التربية ما قبل المدرسة وتتضمن :

الحضانة ورياض الأطفال ومدتها من سنتين إلى ثلاث سنوات .

2. المرحلة الابتدائية : ومدتها ست سنوات ، أو ثماني سنوات والنظام الأكثر شيوعاً (الست سنوات) .
3. المرحلة الثانوية وتتضمن ثلاثة أنظمة :

أ. النمط الأول : مدرسة السنوات الأربع (الثانوية القديمة) التي تستقبل خريجي ابتدائية الثماني سنوات .

ب. النمط الثاني : مدرسة الست سنوات ، وهي تستقبل خريجي ابتدائية الست سنوات .

ج. النمط الثالث : المدرسة الثانوية الدنيا والعُليا ، ومدة كل منهما (ثلاث سنوات) .

وبالرغم من اختلاف الأنظمة الدراسية للتعليم العام ، فإن مدة الدراسة (12) عاماً ، وتشمل المرحلتين الابتدائية و الثانوية .

كما توجد مدارس مهنية عليا بنفس نظام صفوف المدارس الثانوية بصفة نمطية ، وتمنح شهادة الدبلوم بعد إكمال الصف الثاني عشر .

وتعد المدرسة الشاملة النمط المألوف للتعليم الثانوي في أمريكا ، فجميع التلاميذ الأمريكيين بلا استثناء يلتحقون بالمدرسة الشاملة ذات (الست أو الأربع سنوات) ، حيث تمنح _ بعد التخرج _ فرص الالتحاق بالجامعات الأمريكية ، كما أنها تؤهل لسوق العمل والوظيفة .

ويقدم النوعان الأولان تعليماً لمدة (سنتين أو ثلاث سنوات) ، تمنح درجة الزمالة .

أما النوع الثالث لمدة (أربع سنوات) للحصول على درجة البكالوريوس .

وتتميز الولايات المتحدة الأمريكية بتقديم تعليم مجاني يغطي رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية ، إذ تصل مدة الإلزام (11) عاماً .(إبراهيم ، 2000، ص 261).

4. التعليم العالي : ويتضمن ثلاثة أنماط من المؤسسات تتمثل في :

أ. معاهد المجتمع والمؤسسات المهنية والفنية .

ب. المعاهد العليا .

ج. الجامعات .

ثالثا : السُّلم التعليمي في فرنسا . (البغدادي ، 2010، ص ص 120- 122).

يتكون من المراحل الآتية :

1. مرحلة الحضانة ورياض الأطفال : ومدتها أربع سنوات (اختيارية) .
2. المرحلة الابتدائية (الأولية) ، ومدتها خمس سنوات ، وتبدأ من سن (ست سنوات) وتنقسم إلى ثلاثة أقسام :

أ. القسم التمهيدي (مدته سنة واحدة) .

ب. القسم الأول (مدته سنتان) .

ج. القسم المتوسط (مدته سنتان) .

3. المرحلة الثانوية ، مدتها سبع سنوات ، وتنقسم إلى قسمين :

أ. مرحلة التعليم الثانوي الأولى : (مدتها أربع سنوات) وهناك نوعان من مدارس التعليم الثانوي الأولى :

- مدارس college للتعليم الثانوي .
- مدارس college للتعليم العالي .

ب. مرحلة التعليم الثانوي الأعلى : (مدتها ثلاث سنوات) .

وهناك نوعان من التعليم الثانوي الأعلى :

- ذو المدى الطويل ، ومدته ثلاث سنوات .

ويؤدي إلى جميع أنواع البكالوريا (الشهادة الثانوية) .

- ذو المدى القصير ، ومدته لا تزيد عن سنتين .

ويؤدي إلى دبلوم التدريب المهني ، الصناعي ، أو التجاري ، أو الزراعي .

مدة التعليم العام في فرنسا (12) عاماً ، وهو مجاني إلزامي .

4. التعليم العالي (الجامعي) .

ويتضمن الجامعات والمعاهد العليا لإعداد المعلمين ، وهي عبارة عن مؤسسات جامعية عالية .

رابعاً السُّلم التعليمي في اليابان . (الزكي ،2004، 154).

يتكون من المراحل الآتية :

1. مرحلة رياض الأطفال ، مدتها سنتان .
2. مرحلة التعليم الابتدائي، مدتها ست سنوات .
3. مرحلة التعليم الثانوي ، وتنقسم إلى قسمين :

أ. مرحلة التعليم الثانوي الأدنى، ومدتها ثلاث سنوات .

ب . مرحلة التعليم الثانوي الأعلى وتتضمن ثلاثة أنواع من الدراسة :

- دراسة كل الوقت (اليوم الكامل) ، ومدتها ثلاث سنوات .
- دراسة بعض الوقت (نهارية أو مسائية) ، ومدتها (أربع سنوات) .
- دراسة بالمراسلة ، ومدتها أربع سنوات .

وتستغرق مدة التعليم العام في اليابان (12) عاماً ، أما مدة الإلزام فهي (9) سنوات .(عبد النبي ،وآخرون،2015، ص 90 وما بعدها).

4. التعليم العالي :

ويتضمن ثلاثة أنواع وهي :

أ. الكليات الدنيا : مدتها سنتان أو ثلاث سنوات .

ب. الكليات التكنولوجية مدتها خمس سنوات .

ج. الجامعات ومدتها من أربع سنوات إلى ست سنوات .

ويهدف التعليم العالي إلى تقديم البحث المتعمق في التخصصات الأكاديمية ، كذلك تزويد الدارسين بالثقافة والمعرفة الواسعة ، والعمل على تنمية مهاراتهم المهنية والعلمية المختلفة .

خامساً السُّلم التعليمي في فنلندا .(البغدادي ،2010، ص 119).

يتكون من المراحل الآتية :

1. مرحلة ما قبل المدرسة (اختيارية) ، مدتها سنتان .
2. مرحلة التعليم الأساسي ، مدتها تسع سنوات وتنقسم إلى حلقتين :

أ. الحلقة الأولى (الابتدائية) ، مدة الدراسة ست سنوات .

ب. الحلقة الثانية (المتوسطة) ، ومدتها ثلاث سنوات .

3. التعليم الثانوي : مدته ثلاث سنوات وينقسم إلى شعبتين هما :

أ. الثانوي العام : وينتهي بامتحان (الماتريكوليشن) .

ب. التعليم المهني : ويتضمن (26) فرعاً ، ويقسم إلى أكثر من (200) تخصص داخل هذه الفروع ، ويمنح ثلاثة مستويات من المؤهلات المهنية هي :

- شهادة المستوى المدرسي .
- شهادة المستوى المعهدي .
- دبلومات عليا فنية ، وهي تتيح الفرص للالتحاق بالجامعات .

مدة التعليم العام في فنلندا (12) عاماً ، وهو مجاني إلزامي من سن السابعة وحتى السادسة عشرة .

الاتجاهات الحديثة في السُّلم التعليمي:

انطلاقاً من العرض السابق لبعض النماذج العالمية للسُّلم التعليمي يُمكن استنباط الخصائص العامة لأشكال السُّلم التعليمي وفقاً للآتي :

الاتجاه الأول :

الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) حيث تتيح معظم دول العالم فرص الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال من سن الرابعة وحتى دخول المدرسة الابتدائية.

باستثناء فنلندا التي أخرت سن الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال إلى سن الخامسة ، و جعلتها اختيارية نظراً لشدة برودة الجو .

الاتجاه الثاني :

معظم دول العام اتجهت إلى مد التعليم الإبتدائي عدداً من السنوات بحيث يمثل المرحلة المتوسطة ، تحت مسمى (التعليم الأساسي) ، وهو يمثل الحد الأدنى الضروري لتمكين الأفراد من الإسهام الإيجابي في مجتمعاتهم المعاصرة ، والحيلولة دون ارتدادهم إلى الأُمية .(أحمد ،1992 ، ص 14).

والجدير بالذكر أن بعض الدول العربية استجابت لهذا الإتجاه ، وخاصة بعد دعوة الإليسكو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ، وبدأت بالفعل التطبيق منذ مطلع عام 1981 م وتم تنفيذه في سنوات مختلفة ، وبأساليب مختلفة في الفترة ما بين (1981 _ 1991) .(شوق ، 1999 ، ص 75).

ومن هذه الدول العربية مصر _ الأُردن _ ليبيا _ الجزائر _ السودان .

الإتجاه الثالث :

التقسيم الشكلي لمراحل السُّلم التعليمي (6 _ 3 _ 3) تعد أكثر الأنماط شيوعاً على مستوى الدول المتقدمة ، وبعض الدول العربية .

الاتجاه الرابع :

الاهتمام العالمي : وفيه ألا تقل عدد سنوات التعليم العام عن (12) عاماً ، وهناك دول تجاوزت ذلك إلى (13) عاماً كما هو الحال في بريطانيا .(شعلان وآخرون ،1987، ص 248 – 250).

الاتجاه الخامس:

إطالة فترة الإلزام لتشمل جزءاً من التعليم الثانوي ، كما هو الحال في بريطانيا ، و الولايات المتحدة الأمريكية ، في حين تجاوزت مدة الإلزام في فرنسا إلى (12) عاماً .(البشير، 2004 ،ص 75).

الاتجاه السادس:

وهو يتمثل في تنوع التعليم الثانوي بصورة متوازنة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، في أغلب النماذج العالمية للسُّلم التعليمي ، وتلاشي الحواجز بين أنواع التعليم الثانوي والفني والمهني ، بما يسمح بمرونة الانتقال والتحرك بين الفروع المختلفة المتوازنة داخل السُّلم التعليمي ومنح فرص متكافئة في النمو الرأسي لنظم السُّلم التعليمي .

وهناك ثلاثة أشكال رئيسية في تنوع التعليم الثانوي في التجارب العالمية : (حسين ،2006، ص 38).

أ. نظام الفروع المتوازنة :

و يوجد في مؤسسات مستقلة مثل المدارس الثانوية العامة _ المدارس الفنية _ دور المعلمين .

(و يُتبع هذا النظام في بريطانيا) .

ب. نظام المدرسة الموحدة او الشاملة :

وفيه يتم تعليم الفروع المختلفة في مدرسة واحدة يوزع فيها الطلاب تبعاً لهذه الفروع أو المقررات الدراسية (ويُتبع هذا النظام في أمريكا) .

ج. نظام المنهج المشترك :

وهو الذي يقدم المقررات الدراسية نفسها لجميع الطلاب ، مع مراعاة التفاوت بين المستويات من حيث مدة التعليم وزمنه .

(و يُتبع هذا النظام في السويد) .

السُّلم التعليمي وتنظيماته في ليبيا في الفترة من (1951 _ وحتى وقتنا الحاضر) .

أولاً : السُّلم التعليمي في الفترة من (1951 _ 1969 م) .

ويتكون من المراحل الآتية . (الشيباني ،2001، ص ص 343 وما بعدها).

1. مرحلة التعليم الابتدائي ، ومدتها ست سنوات .
2. مرحلة التعليم الإعدادي ، ومدتها ثلاث سنوات .

التعليم الفني والمهني (المتوسط) .

أولاً : التعليم الفني ويتضمن مستويين :

أ. المستوى الأول : يلتحق به الطالب بعد الحصول على الشهادة الابتدائية ، ويستهدف إعداد عمال مهرة (مدة الدراسة سنتان) .

ب. المستوى الثاني : (الراقي) : يلتحق به الطالب بعد الحصول على الشهادة الإعدادية ، ويستهدف إعداد فنيين متوسطين (مدة الدراسة أربع سنوات) .

ثانياً : التعليم المهني (معاهد المعلمين) ويتضمن : _

أ. معاهد إعداد المعلمين (نظام أربع سنوات) بعد الشهادة الابتدائية ، وهذا النمط يمنح للخريجين إجازة التدريس (العامة) والتي تؤهل للتدريس بالمرحلة الابتدائية .

ب. معاهد إعداد المعلمين (نظام الثلاث سنوات) بعد الشهادة الإعدادية ، وهذا النظام يمنح للخريجين إجازة التدريس (الخاصة) ، التي تؤهل للتدريس بالمرحلة الإعدادية .(الشيخ ،1972، ص 517 وما بعدها).

3. مرحلة التعليم الثانوي ، ومدتها ثلاث سنوات .
4. التعليم العالي (الجامعي) .

أُنشئت الجامعة الليبية في ديسمبر 1955 م في كل من بنغازي وطرابلس .

ثانياً :السُّلم التعليمي في الفترة من (1969 _ 2011 م) .

استمر تطبيق السلم التعليمي الذي كان يطبق في عهد الاستقلال إلى أن تم استحداثه في البنية التعليمية الجديدة (1982 م) ، والذي يتكون من المراحل الآتية: (الشعبية للتعليم مشروع البنية التعليمية،1982، ص ص 4 – 19).

1. مرحلة رياض الأطفال ، ومدتها سنتان .
2. مرحلة التعليم الأساسي ، مدتها تسع سنوات .
3. مرحلة التعليم الثانوي وتتضمن الآتي :

أ. التعليم الثانوي التقني والفني ، ومجالاته : العلوم الأساسية _ العلوم الطبية _ العلوم الهندسية _ العلوم الصناعية _ العلوم الزراعية _ العلوم الاجتماعية _ مجال الفنون . (مدة الدراسة أربع سنوات) .

ب. التعليم الثانوي المهني : ويهتم بإعداد الأُطر المهنية المتخصصة في مستويات الإعداد المهني الآتية :

الحرفيون ، الحرفيون المهرة ، المدربون ، ومدة الدراسة تتراوح ما بين (2 _ 3 سنوات) .

ج. معاهد المعلمين :

- برنامج إعداد معلمي التعليم الأساسي ورياض الأطفال .
- برنامج إعداد معلمي المواد الدراسية .

ومدة الدراسة بهذه المعاهد (خمس سنوات) ، ويقبل بها من تحصل على أحد المؤهلات الآتية :

أ. شهادة إتمام التعليم الأساسي (الإلزامي) .

ب. الشهادة الثانوية الفنية .

ويمنح من أتم الدراسة بمعاهد المعلمين (دبلوم المعلمين) .

4. التعليم العالي (الجامعي) .ويتضمن :

أ. الدراسة الجامعية ، وتمنح (البكالوريوس _ الليسانس) .

ب. الدراسات العليا ، وتمنح (الماجستير _ الدكتوراه) .

وقد أُستحدث في ليبيا في عام (1992 _ 1993 م) نمطاً جديداً للتعليم ، وهو ما يعرف بمنزلية التعليم ، حيث عد صيغة موازية للتعليم النظامي وليس بديلاً عنه .(اللجنة الشعبية العامة للتعليم قرار رقم 544، 2007).

ويقصد بمنزلية التعليم : إتاحة الفرصة للطفل أن يتعلم في وسط عائلي مباشر يربطه بوالديه ، حيث تتولى الأسرة مهمة تعليم أبنائها ، أو تكليف من يقوم بتعليمهم داخل المنزل ، تحت إشراف تربوي يوفره المجتمع .

ويهدف هذا النمط إلى تحقيق الشمولية والحرية والديمقراطية في التعليم ليحظى كل مواطن ليبي بالتثقيف والتنوير ، وفقاً لميوله واستعداداته وقدراته ، دون التقيد بمرحلة عمرية معينة ، وذلك من خلال توفير بث الدروس التعليمية عبر الإذاعة المرئية إلى جانب الكتاب المدرسي .(القذافي ، 1999، ، ص ص 20 –22).

ثالثاً : السُّلم التعليمي في الفترة من (2011– إلى وقتنا الحاضر)

السُّلم التعليمي في ليبيا وفق آخر تعديل لعام (2012 _ 2013م) ولازال معمولاً به حتى العام الدراسي(2017 _ 2018 م) ، ويتكون من المراحل الآتية : (وزارة التربية والتعليم التقرير السنوي، 2013 ، ص ص 4– 6).

1. مرحلة رياض الأطفال (مدتها سنتان) اختيارية .
2. التعليم العام وينقسم إلى مرحلتين :_

أ. المرحلة الأساسية (مدتها تسع سنوات) إلزامية .

ب. المرحلة المتوسطة وتنقسم إلى قسمين :_

- الثانوي العام : (مدة الدراسة ثلاث سنوات) ، و يتضمن تخصصين : العلمي والأدبي .
- المعاهد الفنية والمهنية (مدتها من 3 – 4 سنوات) .

3. التعليم العالي ويتكون من :_

أ. الدراسة الجامعية والمعاهد العليا ، وتمنح (البكالوريوس _ الليسانس) .

ب. الدراسة العليا ، وتمنح (الماجستير _ الدكتوراه) .

تعقيب :_

لقد مر السُّلم التعليمي في ليبيا بتغيرات عديدة _ خلال الفترة من (1951_ وحتى الوقت الحاضر) _ ويرجع ذلك إلى الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وانعكاساتها سلباً على بنية التعليم وأهدافه واستراتيجيات تنفيذه .

أولاً : في الفترة (1951– 1969) م .

عندما نالت ليبيا استقلالها السياسي في عام 1951 م من الجمعية العامة للأُمم المتحدة ، واجهت واقعاً غاية في التخلف الاقتصادي والاجتماعي والثقافي .

وأهم المشكلات والعقبات التي واجهت التعليم في ليبيا في عهد الاستقلال ما يأتي :_ (الشيباني ،2001، ص ص 341 –342).

1. ضعف الموارد المالية اللازمة لإنشاء المباني المدرسية وتجهيزاتها .
2. النقص الواضح في أعداد المعلمين والقيادات التربوية .
3. ارتفاع نسبة الأمية بين أبناء الشعب الليبي .
4. " لم تكن هناك فلسفة مكتوبة تحدد المبادئ والأسس التي تنطلق منها الأهداف والغايات التي تسعى الدولة إلى تحقيقها ".(الشيباني ،2001 ، ص 354).
5. عدم وجود القوانين والتشريعات المنظمة للعملية التعليمية .

والجدير بالذكر بعد اكتشاف النفط في ليبيا آواخر عام 1959 م ، تغيرت الأوضاع الاقتصادية للبلاد ، وانعكس ذلك على مختلف القطاعات _ و لاسيما قطاع التعليم _ حيث استثمرت العوائد النفطية لصالح التعليم ، وبخاصة في مجال البنى التحتية بهدف نشر التعليم في البلاد .

أبرز التغيرات الإيجابية في مجال التعليم بعد اكتشاف النفط :_ (الشيباني ، 2001، ص ص 343 –353).

1. إعادة النظر في بنية التعليم وأهدافه .
2. إصدار القوانين واللوائح والقرارات الوزارية الخاصة بتنظيم التعليم في ليبيا .
3. التوسع في التعليم بكافة أنواعه .

وهكذا أصبح السُّلم التعليمي في عهد الاستقلال يتكون من : المرحلة الابتدائية ، والمرحلة الإعدادية ، و مدة الإلزام تسع سنوات ، كما يضم التعليم المتوسط (التعليم الفني والمهني) ، أما مرحلة التعليم الثانوي فتتضمن

القسم الأدبي ، والقسم العلمي . في حين مرحلة التعليم العالي (الجامعي) تضمنت تخصصات محددة لحداثتها في فترة الخمسينيات من القرن العشرين .

ثانياً : في الفترة (1969– 2011) م :_

تواصل الاهتمام بالتعليم ونشره في المناطق الريفية والحضرية وفق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وبالرغـــم من المجهودات التي بـــذلت في سبيل تطوير التعليم في ليبيا خلال الفترة من (1969 _ 1979) يلاحظ بوضوح أن التعليم لم يشهد أي تقدم يذكر في المجال الكيفي وإن كان قد حقق تقدماً ملحوظاً في المجال الكمي على مستوى البلاد .

الأمر الذي دفع بالمسؤولين على التعليم _ في مطلع الثمانينيات من القرن العشرين _ للتفكير في استحداث نظام تعليمي جديد ، يلبي احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد ، ويحقق للدارسين فرص التخصص المبكر وفقاً لرغباتهم واستعداداتهم .

المخطط العام لمشروع البنية التعليمية الجديدة :_ (اللجنة الشعبية العامة للتعليم مشروع البنية التعليمية ،1982، ص ص 4– 6).

1. اعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة تمهيدية ضرورية ضمن السُّلم التعليمي .
2. ربط مرحلتي التعليم الابتدائي ، والإعدادي تحت مسمى (التعليم الأساسي) و مدتها تسع سنوات .
3. تشعيب التعليم الثانوي بحيث يتضمن :

أ. التعليم التقني والمهني .

ب. التعليم المهني .

ج. معاهد إعداد المعلمين .

4. مرحلة التعليم العالي (الجامعي) ، وهذه المرحلة تستقبل خريجي الثانويات التخصصية لمواصلة دراستهم الجامعية في نفس المسار .

ولاشك في أن السُّلم التعليمي وفق مشروع البنية التعليمية الجديدة يُعد أكثر تطوراً _مما كان عليه في السابق _ إلاَّ أن الآلية التي أُتبعت عند التنفيذ قد أفرغت تلك التصورات من محتواها ومضامينها ، وجعل منها مجرد أُمنيات . حيث اتسمت الإجراءات التي اتخذت لتحقيق أهداف البنية التعليمية بطابع الارتجال وانعدام التنسيق بين القرارات والتعليمات التي تصدر على هيئة برقيات ومنشورات دورية ، يتناقض بعضها مع ما قبله ، مما يؤكد أن تلك الإجراءات لم تكن في الواقع ضمن خطة علمية نابعة من استراتيجية واضحة ومحددة المعالم . (اللجنة الشعبية العامة للتعليم ،1990 ، ص ص 1 – 3).

و قد ترتب على ذلك بروز جوانب القصور والتناقضات العديدة عند تطبيق البنية التعليمية على أرض الواقع .

ثالثاً : في الفترة (2011– حتى وقتنا الحاضر) .

بعد قيام ثورة فبراير أصبح التعليم أحد التحديات التي تواجه الدولة الليبية ، نظراً لأنه من أهم القطاعات المتضررة ، نتيجة السياسات التي انتهجها النظام السابق، وانعكست سلباً على مستوى التعليم وجودته بشكل عام.

ولما كان السُّلم التعليمي يشكل أحد أهم المعايير التي يعول عليها في الارتقاء بمستوى التعليم وجودته ، فقد تضافرت جهود المسؤولين على التعليم ، وأُدخلت بعض التعديلات على السُّلم التعليمي ، وبدأ تطبيقه منذ العام الدراسي (2012 _ 2013) و لازال معمولاً به حتى العام الدراسي (2017 _ 2018م) وتمثلت أهم هذه التعديلات في الآتي :_

1. اعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة مهمة وأساسية ضمن السُّلم التعليمي ، وقد شرعت وزارة التربية والتعليم بليبيا في تأسيس إدارة جديدة تختص برياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم ، قرار (134) لسنة 2012). ومن أهم مسؤولياتها :

إعداد الخطط و البرامج لمرحلة رياض الأطفال بجميع مناطقها ، و الإشراف على تنفيذها ، و متابعتها وتقييمها ، ومن ثم تقويمها .

2. جعل التعليم الأساسي مرحلة إلزامية مجانية مدتها تسع سنوات .
3. إلغاء التشعيب في مرحلة التعليم الثانوي (الثانويات التخصصية سابقا) والعودة إلى التعليم الثانوي العام الذي يتضمن : القسم الأدبي ، والقسم العلمي.
4. جعل التعليم (الفني والمهني) ضروريين لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد .
5. دعم التعليم العالي (الجامعي) الذي يتضمن الجامعات ، والمعاهد العليا ، والاتجاه نحو إعداد المعلمين على المستوى الجامعي في كليات التربية . بالإضافة إلى الدراسات العليا : (الماجستير _ الدكتوراه) .

جوانب القوة وجوانب الضعف في السُّلم التعليمي المطبق في ليبيا في ضوء الاتجاهات الحديثة لنظام السُّلم التعليمي :

أولاً: جوانب القوة :

يُساير السُّلم التعليمي الاتجاهات الحديثة من حيث :

1. اعتبار مرحلة رياض الاطفال ضمن السلم التعليمي
2. تمثل مرحلة التعليم الأساسي الحد الأدنى الضروري لتمكين المواطنين من الإسهام الإيجابي في المجتمع ، وهي مرحلة مجانية إلزامية .
3. التقسيم الشكلي لمراحل السُّلم التعليمي في ليبيا يساير النمط الأكثر شيوعاً في معظم دول العالم ، وهو (6 _ 3 _ 3) ، كذلك مدة التعليم العام في ليبيا (12) عاماً ، وهذا يُساير الاتجاهات الحديثة .

4. الاتجاه نحو التعليم الثانوي العام الذي يتضمن القسم الأدبي ، القسم العلمي . وهذا الاتجاه يُتيح فرصاً أكبر أمام الطلاب لاختيار الكليات التي تتناسب وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم .

5. الاتجاه نحو التعليم (الفني والمهني) و هو يُساهم في سد حاجة البلاد من التخصصات الفنية والحرفية المختلفة ويُساير الاتجاهات الحديثة .(الجعفري ،2006، ص 102).

6. دعم التعليم العالي (الجامعي) الذي يتضمن الكليات المتخصصة والمعاهد العليا ، والاتجاه نحو إعداد المعلمين على المستوى الجامعي في كليات التربية ، يُساير الاتجاهات الحديثة على مستوى العالم .

ثانياً : جوانب الضعف :

على الرغم من أن السُّلم التعليمي بليبيا _ في العموم _ يُساير الاتجاهات الحديثة ، إلاَّ أن الآلية التي اُتبعت عند تطبيقه اتسمت بالضعف ويرجع ذلك إلى :_

عدم وجود فلسفة واضحة للدولة الليبية تنطلق منها فلسفة التعليم وأغراضه وأهدافه ، والنتائج المرجوة منه ، ويرجع ذلك إلى عدم استقرار الوضع السياسي بالبلاد بين حكومتين تتصارعان على السلطة في ظل تعدد الأحزاب السياسية واختلاف توجهاتها الفكرية .

خاتمة :

إن الوضع الحالي في ليبيا يتسم بعدم الاستقرار ، في ظل غياب الدولة الموحدة وتغلب المصالح الشخصية على المصلحة العامة ، وغياب التخطيط السليم لما يجب أن يكون ، وقد ترتب على ذلك انتشار الفوضى ، وتفاقم الأزمات وكثرة الاعتصامات للمواطنين ، نتيجة تأخر صرف مرتباتهم ، وتردي الأحوال المعيشية في ظل النقص الحاد للسيولة المالية ، وانتشار السلاح في البلاد .

ولاشك في أن التعليم في ليبيا قد تأثر بتلك الظروف ، وأن أي محاولة للإصلاح والتقدم المنشود في المنظومة التعليمية لا تأتي بمعزل عن فلسفة وأهداف المجتمع ، وبالتالي فإن الأمر يقتضي تحركاً سريعاً وعملاً دؤوباً ، وإرادة سياسية وشعبية قوية من أجل بناء الدولة الليبية ، دولة القانون ، والمؤسسات والديمقراطية والعدالة الاجتماعية إلى جانب عزيمة رجال التربية والتعليم للخروج من تلك الظروف ، والارتقاء بمستوى التعليم وجودته .

وانطلاقاً مما سبق تُوصي الباحثة بالآتي :

1. ضرورة الاستفادة من خبرات الدول العربية والأجنبية في الإصلاح التربوي .

2. الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث التربوية وتوصيات الندوات والمؤتمرات العربية والإقليمية والدولية في تقويم القضايا المرتبطة بالإصلاح التربوي .

3. السعي الجاد للبحث عن صيغ وبدائل علمية لتمويل التعليم وتوفير مستلزماته دون الاعتماد الكلي على الدعم الحكومي ، وخاصة في ظل الظروف الاقتصادية للبلاد .

4. إعادة النظر في المناهج الدراسية ومحتواها ، في ضوء روح العصر ومتطلباته وفي ضوء الخصوصية الثقافية للمجتمع الليبي ، مع التأكيد على القيم والمبادئ العربية والإسلامية ، وقيم المواطنة وتضمينها في المناهج والابتعاد عن المناهج المستوردة من المجتمعات الأجنبية كالمنهج السنغافوري الذي يطبق حاليا بمراحل التعليم العام .

5. إدخال التقنيات الحديثة في كافة مراحل التعليم ، والقضاء على الأمية التكنولوجية للطلاب والمعلمين .

6. التوسع في إنشاء مؤسسات إعداد المعلمين على المستوى الجامعي ، و إتاحة الفرص لهم لمواصلة نموهم المهني بعد التخرج .

7. تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم ، وتعزيز قدراتهم المهنية .

قائمة المصادر والمراجع :

إبراهيم،أحمد (2001). دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، محمد عبد القادر (1992).التعليم الإلزامي والتعليم الأساسي وثورة في تجويد التعليم ، القاهرة (بدون معلومات نشر).

حسين، سلامة عبد العظيم (2006).الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم ، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

زكي،أحمد عبد الفتاح (2004).التربية المقارنة وتطوير التعليم دراسة منهجية ونماذج تطبيقية ، الإسكندرية : دار الوفاء للطباعة والنشر.

سرور،أحمد (1992). نظم التعليم في المملكة العربية السعودية ، الرياض :دار نشر جامعة الملك سعود.

شعلان، محمد سليمان، وآخرون(1987).اتجاهات حديثة في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي، القاهرة : دار الفكر العربي.

شوق، محمود أحمد (1999).النظم العربية التربوية ، القاهرة : مكتبة دار العلوم.

الشيباني، عمر التومي (2001). تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا ، طرابلس :منشورات جامعة الفاتح.

الشيخ، رأفت غثيمي (1972).تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة ، بنغازي : دار التنمية للنشر والتوزيع.

عبد النبي، سعاد بسيوني ، وآخرون (2015). نظم التعليم في المجتمعات المعاصرة ، القاهرة: السحاب للنشر والتوزيع.

الغريب، شبل بدران (1999).نظم التعليم في دول العالم ، القاهرة: دار الوفاء للنشر.

أحمد رفعت الدغيدي، عادل محمد شتا ((توحيد السُّلم التعليمي في البلاد العربية)) ، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي ، عمان _ الأُردن 10_ 11 ديسمبر ، 2016.

رمضان محمد القذافي، "توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي ، اجتماع مديري مراكز التعليم عن بعد بالجامعات المفتوحة في الوطن العربي ": المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الجزائر ، 4 _ 6 ديسمبر ، 1999 م.

عبد اللطيف عبد القادر علي ، " الشجرة والسُّلم أيهما سيصمد تعليمياً " مجلة المعرفة : تصدر عن وزارة التربية والتعليم بالسعودية ، العدد (245) فبراير ، 2016م.

فاطمة محمد البغدادي " السُّلم التعليمي نماذج عالمية وعربية " مجلة المعرفة : تصدر عن وزارة التربية والتعليم بالسعودية ، العدد (189) ديسمبر ، 2010م.

محمد مزمل البشير، التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، مجلة الدراسات التربوية : تصدر عن المركز القومي للمناهج بالخرطوم ، العدد التاسع ، يناير ، 2004 م.

نورة سعد سلطان القحطاني، " السُلم التعليمي أهميته ، مراحله " مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية _ جامعة الملك سعود، العدد الأول _ المجلد الخامس والعشرون ، ربيع الأول 1434 ه فبراير 2013 م .

أبوعجيلة الشيباني، أثر الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي بمدارس مدينة الزاوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية _ جامعة الزاوية ، 2001م .

كميلة سعد الجعفري، الثانويات التخصصية في الجماهيرية باعتبارها بديلاً عن الثانويات العامة . رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة طرابلس ، 2006 م.

الجماهيرية الليبية، أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم ، قرار رقم (544) لسنة 2007 ، بشأن التعليم في الجماهيرية .

الجماهيرية الليبية، اللجنة الشعبية العامة للتعليم ، مشروع البنية التعليمية الجديدة ، " المخطط العام " ، مارس 1982م.

الجماهيرية الليبية، اللجنة الشعبية العامة للتعليم ، تقرير أعدته اللجنة المكلفة بالإشراف على البنية التعليمية، طرابلس ، 1990م .

دولة ليبيا، وزارة التربية والتعليم ، قرار رقم (134) لسنة 2012 م بشأن إنشاء إدارة تختص برياض الأطفال ضمن وزارة التربية والتعليم .
دولة ليبيا، وزارة التربية والتعليم ، التقرير السنوي عن وضع التعليم في ليبيا ، لسنة 2013م .

Check List of Aquatic Ascomycetes and Hyphomycetes found in Libya

د. مسعودة سيقاو قنقيش
جامعة طرابلس/ كلية العلوم/قسم النبات

الملخص :

قائمة بأسماء (52) نوعاً من الفطريات المائية الراقية . جدول : (I – II – III) .

وتمثلت هذه الانواع في مرتبتين :

Ascomycetes (26نوع)

Deuteromycetes (26نوع))

تم وضع هذه القائمة بناء على دراسات سابقة قمنا بنشرها (1،2،3) ومن نتائج مشاريع التخرج Project reports لطلبة قمت بالإشراف عليهم .

Abstract

The present list has been assembled from published papers (1)(2)(3), Unpublished records **(project reports**) of aquatic ***Lignicolous*** and ***Arenicolous*** fungi gathered from different habitats have also been included (4)(5)(6).

The total number of fungal taxa has now reched fifty two (52) species. ***Ascomycetes*** (26spp) and ***Hyphomycetes*** (26spp).

Key words*: Aquatic Lignocolous fungi* . ***Arenicolous fungi , Ascomycetes , Hyphomycetes, submerge wood , Posidonia oceanica , Cymodocea nodosa,*** Beach sand , PDA, Libya.

Introduction

A survey of the literature reveals little information concerning the aquatic fungi associated with submerged wood, plant debris and beach sand.

Fungal Taxa have been isolated from submerged woody substrata in Marine habitats (7)(8)(9)(10) in fresh water habitats (11)(12) and from beach sand (13). Taking into consideration the VAST AREA of Libya only a Fraction of Aquatic Fungal flora has been investigated and the study of SUCH organism in aquatic habitats, would provides a base for further research , that is collection and identification of Marine and fresh water ***lignicolous*** and ***Arenicolous*** fungi in Libya.

Material and Method

Submerged wood and landed ***rhisomes*** of ***Posidonia oceanica*** and ***Cymodocea nodosa*** were collected from several locations in west Libya and Transported to laboratory in plastic bags where they rinsed with Tape water, placed on Moist filter papers in glass chamber and incubated at room Temp(25c^{o}), were examed under light microscope, to detect Fruiting structures of ***lignicolous*** fungi.

Sand sample were collected and were submitted to laboratory for examination . culture of fungi were obtained by direct plating methods or dilution method of sand samples. Potato Dextrose agar (PDA) medium was used in the isolation procedure of such organisms.

Results

In this study fifty two fungal taxa have been identified. The identified taxa belong to the classes ***Ascomycetes*** (***26specie***s) and ***hyphomycetes*** (***26specie***s).

The species encountered and their location of isolation are listed in Tables , I , II, and III.

The fungal name have listed alphabetically under each class.

Recent fungal name were used. The original or ***Synonames*** have also been listed.

Table: I lignicolous marine fungi from western coast of libya

No	***Fungi***	***Habitat***	***Location of isolation***
1	***Arenariomyces – Majusculus.kohlm***	*Driftwood*	*Elkoms – Misurata*
2	***Arenariomyces – Trifurcatus,hohnk*** ***Syn: Halosphaeria - Triurcatus***	*Driftwood*	*Tajoura*
3	***Corollospora – Gracilli, Nakiri***	*Landed Rgizomes of Cymodocea Nodosa*	*Zuwara*
4	***Corollospora maritima, werderm.*** ***Syn: Peritrichospora integra, Linder***	*Driftwood*	*All location cited*
5	***Ceriosporopsis circumvestita, kohlm*** ***Syn: Halosperia circumestita***	*Driftwood*	*Elkhoms*
6	***Ceriosporopsis Halima, Linder*** ***Syn: Ceriosporopsis – Barpata, Hohnk***	*Driftwood*	*All location cited*
7	***Halospharia maritima ,Linder***	*Driftwood*	*Misurata – Susa*
8	***Halospharia mediosetagera, Cribb&Cribb***	*Driftwood*	*Tripoli- Elkhoms*

	Syn: Halosphariaopsis medioset , Agera Jhonson		
9	***Halospharia torquata, Kohlm Syn: Ondiniella – Torquata , Jhnson,Moss***	*Driftwood*	*Tajoura – Dat alaimad*
10	***Halospharia quadricornuta, Cribb &Cribb Syn: Antenospora quadri Jonson***	*Driftwood*	*Al mina - Tajoura*
11	***Halospharia fibrosa, kholm.***	*Driftwood*	*Zuwara- Tajoura*
12	***Halothia Posidonia , Dur&Mont***	*Landed Rgizomes of P.oceanica*	*Zuwara – Tajoura*
13	***Leptosphaeria Orea Maris, Linder Syn: Pheospharia – Orea , Maris (Linder) Sherer***	*Driftwood*	*Tripoli - Tajoura*
14	***Leptosphaeria albopunctata , (west) Kohlm***	*Driftwood*	*Janzour – Tajoura*
15	***Lingnicola laevis , Hohnk***	*Driftwood*	*All location cited*
16	***Lindra hawaiinsis , Kohlm***	*Landed Rgizomes of P.oceanica*	*Zuwara*
17	***Lulwortha Opaca , (Linder) Cribb &Cribb Syn: Lulwortha Salina , Meyers***	*Driftwood*	*Tripoli- Janzour – Zuwara*
18	***Pontoporia biturbinata (Dur&Mont).Kohlm***	*Landed Rgizomes of P.oceanica*	*Zuwara*
19	***Torpedospora radiata. Meyers***	*Driftwood*	*Tajoura - Zuwara*
20	***Verrculina enalia, Kohlm Syn:Didymosphaeria Enalia (kohlm)***	*Driftwood*	*Tajoura*
No	***Hyphomycetes***	*Habitat*	*Location of isolation*
1	***Cirrenalia macrocephala (Kohlm) Meyer & Moore Syn: Helicoma Macrocephala , Kohlm***	*Driftwood*	*All location cited*
2	***Cirrenali pseudo macrocephale , Kohlm***	*Driftwood*	*All location cited*
3	***Dendryphilla Orea Maris , Nicot***	*Landed Rgizomes of Cymodocea Nodosa*	*Zuwara*
4	***Dictyosporium Pelagicum (Linder) Hughes Syn: Spira pelagica, Linder***	*Driftwood*	*All location cited*
5	***Monodictys Pelagium (Jonson) Jones yn: piricauda Pelagica Johnson***	*Driftwood*	*Tripoli*
6	***Trichocladium achrasporium, Mayer & Moore***	*Driftwood*	*Tajoura*
7	***Zalerion maritima . (Linder)Anast***	*Driftwood*	*Tripoli*
8	***Zalerion varium, Kohlm Syn: contortospira varia***	*Driftwood*	*Tripoli*

Table: II Marine fungi in coastal sand of libya

No	***Fungi***	***Location of isolation***
1	***Ascomycetes / Corollospora maritime,***	
	Hyphomycetes	
2	***Alternaria alternate***	*Janzor - Gergarish*
3	***Aspergillus niger***	*Alsiahia – Alrimal – Gergarish*
4	***Cladosporium sp.***	*Janzor – Gergarish*
5	***Penicillium chrysogenum***	*Janzor - Alsiahia – Alrimal – Gergarish*
6	***Drechslera sp***	*Gergarish*
7	***Fusarium oxysporium***	*Alsiahia - Alrimal*
8	***Geotrichum sp.***	*Janzor*
9	***Microsporum sp***	*Janzor - Alrimal – Albaladi*
10	***Scopulariopsis sp***	*Alrimal*
11	***Trichocladium sp***	*Janzor - Alrimal*

Table: III

Freshwater lignicolous fungi, their source and location of idolation in Libya

No	***Fungi***	***source***	***Location***
	Ascomycetes		
1	***Chaetomium sp***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*All location cited*
2	***Didymospharia sp (kohlm 1990)***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*El-Beidha , Shahatt . Tripoli*
3	***Jabmula purpurea***	*Small ponds, aquaria*	*Shahatt . Tripoli ,Nalot . Al-Jmill*
4	***Leptospharia pelgica***	*Small ponds, aquaria*	*Shahatt ,Nalot . Al-Jmill*
5	***Leptospharia sp***	*Small ponds, aquaria*	*Shahatt ,Nalot . Al-Jmill*
6	***Phoma sp***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*All location cited*
	Hayphomycetes		
7	***Alternaria alternata (keissier, 1912)***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*All location cited*
8	***Dictyasporium elegans***	*fountain, aquaria*	*Tripoli*
9	***Diplocladella sp***	*Small ponds, fountain*	*Shahatt . Tripoli*

10	***Fusarium axysporium***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*All location cited*
11	***Humicola alponella***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*All location cited*
12	***Monodictys pelagica***	*Small ponds, fountain*	*El-Beidha , Shahatt . Tripoli*
13	***Sporidesmium caespitulosum***	*fountain, aquaria*	*All location cited*
14	***Stachybotry sp***	*Small ponds, fountain, aquaria*	*All location cited*
15	***Toruia sp***	*fountain, aquaria*	*Nalot , Tripoli*
16	***Zalerion varium***	*fountain, aquaria*	*Tripoli*

Identification sheets description of reported Taxa were deposited in the Department of Biology Faculty of Education, University of Tripoli, Tripoli, Libya.

Discussion

Fifty two (52) Aquatic Fungal Taxa were identified. The identified Taxa belong to the classes, ***Ascomycetes*** (26spp) and ***Hyphomycetes*** (26Sapp).

Fungal ***Ascomycetes*** isolated from submerged wood and Landed Rhizomes of P.***oceanica*** and C.***nodosa*** were most dominant in marine studied location followed by ***Hyphomucetes***. But this is not surprising as ***Lignicolous Hyphomycetes*** require a period of incubation before they sporulate on the surface of submerged wood in marine habitats (14).

One ***Ascomycetes Corollospora*** maritima has been found growing on sand grains attached to wood and ten ***Hyphomycetes*** are reported from Beach sand sampled at Janzor , Alsiahia, Alrimal. Gergarish and Albaladi Beaches (4).

Sand samples were examined by using culture methods and colonies growing on PDA were identified although found on sand some of the fungi collected in present study are kmown also from TRRPESTREAL habitats , ***Alternarea alternate*** , A.***niger*** , ***Cladosporium Sp*** , and ***Fusarium oxysporium*** were also isolated from soil (15).

Collection and examination of submerged wood from small ponds fountains and aquaria in the studied location in Libya have reveled six fresh water ***Ascomycetes*** and ten fresh water ***Hyphomycetes96***).

The existence of these identified Taxa in other fresh water area was noted. ***Chaetoniuen sp*** . was isolated from submerged wood in fresh water (11). ***Jahnula Purpurea*** was recorded on submerged wood in fresh water in Martinique Island (16).

Conclusion

Fifty two Aquatic fungal Taxa have been identified from submerged wood, ***Phanerogamie*** pant remains and Beach sand.

These species belong to the classes ***Ascomycetes*** (Twenty six species) and ***Hyphomycetes*** (Twenty six species) .

More studies are needed in future to address the importance of such organism in Aquatic Ecosystem.

Reference:

1) Ghenghish M.S.2017 new Taxa for marine fungi from western coast of Libya . American Journal of Biology and life Science Vol5, No 6pp 51-54.

2) Ghenghish M.Sand Bubrig , B 1997 . ***lognicolous marine*** fungi : collection and isolation 1st. congress of Biological science . Bengazi University – Libya.

3) Ghenghish M.S and Alhijaji, M ,2004 isolation and identification of marine fungi associated with landed ***Rhizomers*** of ***Posidonea Oceanica and Cymodocea Nodosa***. 4 congress of lithe congress of Biological science, Jordan University.

4) Asma abozaid and Anji Mazig. 2016 isolation and identification of fungi from beach sand (PROJECT REPORT) Botany department science Faculty Tripoli University, Tripoi – Libya 22pp.

5) Nashnosh . H, A 1979 . ***lignicolous fungi*** : collection and isolation (project report) Botany Department , Science faculty Tripoli University Libya 21pp.

6) Taher Almasri et al ,2018. New records for Freshwater ***Lignicolous*** fungi from Libya (Project Report) Dep of Biology facultyof Education University of Tripoli , Tripoli – Libya , 45 pp.

7) Johnson , T, W and sporrow F. K 1961, fungi in ocean and Estuaries, Gramar. weinheim , Germany 391 pp.

8) Meyers and Renolds, 1998. A wood incubation method for the study of ***Lignicolous marine fungi***. Bull: Marine SCI. Gulf and caribean 8(4): 342-347.

9) Kohlmeyer . J and Kohlmeyer , K, 1979. Marine Mycology. Academic pess, New york pp 690.

10) Kohlmeyer . J and Kohlmeyer , K, 1991. Illushated key to the filamentous higher marine fungi. Botn F. Marina , 34:1-61.

11) Fallah, PM. And Sheer,C,2003. Freshwater Ascomycetes, new or noteworthy species from North temprate Lakes in Wisconsin, Mycol,93:566-602.

12) Al-Saadoon and Al-Dossary, 2014 Fungi from submerged plant debris in aquatichabitats in Iraq International Jour of Biodiver and conservation , 6,468-487.

13) Jones,G,2011. Fifty years of Marine mycology Fungal Diversity , 50:73-112.

14) Gareth Jones , 1962 Marine fungi on polyrethan coverd plates, submerged in the sea.Dep of Bio SCI. Postmonth Polytecnic . England .

15) Yussif, Y. A. 1979. On the fungal flora of Libyan Soils . Archives of Microbiology, 99: 167-171.

16) Fournier et al, 2015. Freshwater Ascomycetes : Jahnula Purpurea (JAHNULALES) , A new species on submerged wood from Martinique Island, Lesser Antilles. Mycokes, 9:29-36.

New Record for The Fungal Flora Of Libya

Taher Ali Al-masri

Rania Mohamed Kafu

الملخص

تم عزل وتعريف (8) أنواع من الفطريات البحرية المتلازمة مع الأخشاب وبقايا الأعشاب البحرية Sea grasses الطافية. وهذه الأنواع Lignicolous M.Fungi تتبع الفطريات الكيسية Ascomycetes (6 أنواع) والفطريات الناقصة Deuteromycetes (نوعان).

والأنواع المذكورة تم عزلها وتعريفها لأول مرة ومن عدة مواقع من الشواطئ الليبية.

توسيع دائرة عزل وتعريف هذا النوع من الفطريات من بقايا النباتات المغمورة ومن مناطق متفرقة ضرورة لوضع قائمة دقيقة وشاملة لفطريات ليبيا البحرية في المستقبل.

Abstract

Eight (8) new lignicolous Marine fungal taxa have been recorded in this survey which are conducted at several location along the Libyan coast. These Taxa belong to the class Ascomycetes (six species) and Hyphomycetes (two species).These Identified species were not reported previously from Libya. More studies are needed in the future to address a check list of fungal species from various submerged plant debris in marine habitats of Libya .

Key words, Marine Fungi , Driftwood, Phanerogamic Plant Remains Ascomycetes , Hyphomycetes , Libya.

Introduction

Marine lignicolous fungi are associated with decomposition of woody and herbaceous substrata entering marine environment. This significance lies in their capacity to Break down lignocelluloses .The production of diverse extracellular enzymes by such organisms contributing in production of bioactive products used to manufacture antimicrobial; anticancer; antioxidant; antidiabetic and other

therapeutic agents. (9) However there is little information on marine fungi in Libya. In 1981 a survey study of fungal taxa from different habitat Libya was produced (3) Amongst them four marine Species were included. In 2017 Twelve marine lignocelluloses fungi were described on submerged wood and landed Rhizomes of *Posidonia oceamica* . (7) The new Records were isolated from drift-wood and Phanerogamic plant remains (landed rhizomes of *P. oceanica* and *Cymodocia nodosa*) from the following locations along the Libyan coast, Zuwara ,Triboli and Tajora. Collections took place between the first half of April and 2^{end} of September,2018.

Material And Method

Marine fungi are found on a wide variety of substrates that include sea weeds, sea grasses and driftwood. Several methods are used to harvest marine fungi especially marine fungi colonizing wood (8) Driftwood and landed Rhizomes of *Posidonia oceanica* and *Cymodocea nodosa* were collected from sea shore and Transported in sterile plastic bags to the laboratory where examined under light microscope. For Ascomycetes, squash mount of fungal fruiting bodies(Ascocarps) of fungai were prepared on slide, mounted with lactophenol for measurement and photography of Ascospores and appendages on Ascospores (2). standard identification Keys were used as source of information on systemic and nomenclature. (4)(5)(6).

Result

In this survey study eight fungal species have been identified that were not reported previously from Libya . The identified specie belong to the class Ascomycetes (six species) and hyphomycetes (two species) Table(1)

Some species were detected in one location as with *Corollospora gracillis* and *Lindra hawaiiensis* which were identified on sea grasses from Zuwara location.

On other hand some of the identified species were detected in more than one location along the western coast of Libya. For example *Cirrenalia macrocephala* and *Zaleron varium* found on driftwood at Tripoli and Tajoura

Table1: shows the fungal species identified, their habitat and location of isolatio

	Fungi	Habitat	Locality
	Ascomycetes		

1	***Ceriosporopsis circumvestita* (Kohlm.) Kohlm., 1972**	Drift wood	**Tajoura**
2	***Corollospora gracilis* Nakagiri & Tokura, 1987**	***Cymodocia nodosa***	Zuwara
3	***Halosphaeria quadricornuta* Cribb & J.W. Cribb, 1956**	Drift wood	Tripoli
4	***Halosphaeria torquata* Kohlmeyer, 1960**	Drift wood	Tripoli
5	***Lindra hawaiiensis* Kohlm & Volkm.-Kohlm., 1987**	*Posidonia* oceanica	Zuwara
6	***Verruculina enalia* (Kohlm.) Kohlm. & Volkm.-Kohlm., 1990**	Drift wood	**Tajoura**
	Deteromycetes		
7	***Cirrenalia macrocephala* (Kohlm.) Meyers & R.T. Moore, 1960**	Drift wood	Tripoli & Tajoura
8	***Zalerion varium* (Kohlm.) Anastasiou**	Drift wood	Tripoli & Tajoura

Identification sheets include description were deposited in dep. of biology باب تاجوراء.

Discussion

In the present work *Corollospora gracilles* NAKGIRI & TOKURA and *Lindra hawilinses* (Kohl)Were only found in one habitat, landed rhizomes of *Posidonia oceanica* and *Cymodocea nodosa* .

The distribution of these two marine fungal species appears to be restricted to the two sea grasses mentioned above. *Posidonia oceanica* and *Cymodocea nodosa* are marine sea grasses reported only from Mediterranean sea water. (1)

The Ascomycetes *Ceriosporopsis circumvestita , Halosphaeria torquata, Verruculina enalia* and the hyphomycetes *Cirrenalia macrocephala* Were isolated from drift wood are among the marine fungi commonly collected from tropical and subtropical waters (5). *Zalerion varium,* (Kohl) ANASTASIOU, was reported from Lignicolous material found at sea shore sites in Tripoli and Tajoura. This fungus was occasionally found in such substrates collected from sites mentioned above. (7)

Conclusion

Eight marine species have been identified from drift wood and landed rhizomes of phanerogamic plant remains.

The species belong to the class Ascomycetes (six species) and hyphomycete s (two species). The identified organisms were not repotted previously from Libya. More studies are needed in futures to address the importance of marine fungi ecologically.

Acknowledgments:

The authors wishe to thank. Dr .Sifaw. M. for hand help for identification of our new recorded species from Libya, et, at the species level.

References

1- Augier, H., Eugene, C, Harmand-Desforges, J.M., Sougy, A., 1996. Posidonia oceanica re-implantation technology of the marine gardeners is now operational on a large scale. Ocean Coastal Management 30, 297-307.

2- Al-Saadoon, A.H & Al-Dossary, M.N. 2014: Fungi from submerged plant debris in aquatic habitats in Iraq. Int.J.Biod.Conser 6(6):468-487.

3- ***El-Buni***, A. M. and Rattan S. S. ***1981***. ***Check List*** of ***Libyan Fungi***. ***Al Fateh University***, ***Faculty*** of ***Science***, ***Department*** of ***Botany***, ***Tripoli***, ***Libya.***

4. Johonson, T. W. and Sparrow F. K. 1961. Fungi in Oceans and Estuaries. Cramar, Weinheim, Germany: 391 pp.

5- Kohlmeyer, J. and Kohlmeyer K., (1979). Marine Mycology. *Academic Press New York*, pp: 690.

6- Kohlmeyer , J. and Kohlmeyer E. 1991. Illustrated key to the filamentous higher marine fungi. Botan. Marina., 34: 1-61.

7. Massuda Sifaw Ghenghish , 2017 new taxa for marine fungi from western Coast of Libya . American Journal of Biology and life Sciences. Open science, 5(6): 51-54.

8-*Meyers, S.P.*,and *Reynolds, E.S.* (*1960*).*Occurrence* of *lignicolous fungi* in *northern Atlantic* and Pacific marine localities. Can. J. Bot.38(1960)

9- Thatoi, H.; Behera, B.C.; Mishra, R.R(2013). *Ecological role and biotechnological potential* of mangrove *fungi*: A review Mycology , *4,54–71*.