

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الزيتونة

مجلة المنتدى الجامعي

المنتدى الجامعي

للدراستات الإنسانية والتطبيقية

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها كلية الآداب بني وليد

العدد العاشر / صيف 2014

في هذا العدد:

الخبر المرسل

دور تقنيات التعليم في التدريس (دراسة تطبيقية بمدارس الجبل الغربي)

الموسيقى ودلالاتها في الإذاعة

دلالة حروف العطف بين النحاة والمفسرين

دور التوظيف في معالجة مشكلة البطالة

أساليب العقاب وعلاقتها بالتفكير الإبداعي

Physical and Mechanical Properties of Poly (methyl methacrylate)/
Hydroxyapatite Composites

L'Approche communicative du texte

العدد العاشر
صيف 2014

مجلة علمية فصلية
محكمة تصدرها كلية الآداب
بني وليد

المنتدى الجامعي

للدراستات الإنسانية والتطبيقية

العدد العاشر

الصيف 2014

رئيس التحرير

د. عويدات حسين بالحاج

مستشار التحرير

د. علي عبد الكاظم الفتلاوي

التوثيق

الدار الوطنية للكتاب – بنغازي

446

المواد المنشورة تعبر عن آراء كتابها

ولا تعبر عن رأي المجلة

المراسلات

مجلة المنتدى الجامعي

كلية الآداب - بني وليد – طريق الظهرة

almuntada2012@yahoo.com

Facebook.com/almuntada2012

قواعد النشر بمجلة المنتدى الجامعي العلمية الفصلية للحكمة للعلوم الإنسانية والتطبيقية

المنتدى الجامعي، مجلة علمية فصلية محكمة، تهتم بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في العلوم الإنسانية والاجتماعية والأساسية والتطبيقية.

- وإذ ترحب المجلة بإسهامات الباحثين والكتاب في المجالات المعرفية المشار إليها؛ تحيطهم علماً بقواعد وشروط النشر فيها وفق الآتي:
- 1- تُقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تعالج القضايا والموضوعات بأسلوب علمي موثق؛ يعتمد الاجرائية المعتمدة في الأبحاث العلمية؛ يعرض موضوع الدراسة وأهدافها ومنهجها وتقنياتها وصولاً إلى نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها.
- 2- يكون التوثيق بذكر المصادر والمراجع بأسلوب أكاديمي، يتضمن:
 - في الكتب: اسم المؤلف، عنوان الكتاب، مكان وتاريخ النشر، اسم الناشر.
 - في المجلات: اسم كاتب المقال، عنوان المقال، رقم العدد وتاريخه، رقم الصفحة.
- 3- معيار النشر هو المستوى العلمي، والموضوعية والأمانة العلمية ودرجة التوثيق، وخلوه من الأخطاء التحريرية والنحوية والاملائية والطباعية.
- 4- أن يكون النص مطبوعاً على برنامج (Microsoft Word) ويكون حجم الصفحة (A4) مع مراعاة الحواشي حسب الآلية المصممة من البرنامج السابق، ويكون خط الطباعة هو (Simplified Arabic) بحجم (14) للمتون و(16) للعناوين و(12) للحواشي.
- 5- أن لا يزيد حجم الدراسة أو البحث على (30) صفحة (A4) كحد أقصى، وأن يرفق بخلاصة للبحث أو المقال لا تتجاوز (60) كلمة تنشر معه عند نشره.
- 6- ترحب المجلة بتغطية المؤتمرات والندوات عبر تقارير لا تتعدى (10) صفحات (A4) كحد أقصى، يذكر فيها مكان الندوة / المؤتمر وزمانها وأبرز المشاركين فيها، مع رصد أبرز ما جاء في الأوراق والتعقيبات والتوصيات.
- 7- ترحب المجلة بنشر مراجعات الكتب بحدود (10) صفحات (A4) كحد أقصى، على أن لا يكون قد مضى على صدور الكتاب أكثر من عامين.
- 8- عنوان الكتاب وأسم المؤلف ومكان النشر وتاريخه وعدد الصفحات. وتتألف المراجعة من عرض وتحليل ونقد، وإن تضمنت المراجعة خلاصة مركزية لمحتويات الكتاب، مع الاهتمام بمناقشة طروحات المؤلف ومصادقية مصادره وصحة استنتاجاته.
- 9- يرفق مع كل دراسة أو بحث تعريف بالسيرة الأكاديمية والدرجة العلمية والعمل الحالي للباحث.
- 10- لا تدفع المجلة أية مكافآت مالية عما تقبله للنشر فيها.
- 11- لا تكون المواد المرسله للنشر في المجلة قد نشرت أو أرسلت للنشر في مجلات أخرى.
- 12- تخضع المواد الواردة للتقويم من قبل محكمين تختارهم هيئة التحرير (سرياً)، ولا تعاد المواد المعتذر عن نشرها إلى أصحابها.
- 13- يجري إعلام الباحث أو الكاتب بقرار اللجنة التحكيمية وهيئة تحرير المجلة خلال شهرين من تاريخ الإشعار باستلام النص؛ وللمجلة الحق في الطلب من الباحث أن يحدف أي جزء أو يعيد الصياغة، بما يتوافق وقواعدها.
- 14- تحتفظ المجلة بحقوقها في نشر المادة وفق خطة التحرير؛ وتؤول حقوق الطبع للمجلة عند إخطار الباحث بقبول بحثه للنشر.
- 15- يكون ترتيب البحوث والدراسات المنشورة وفقاً لتراتب الحروف الأبجدية لأسماء الباحثين والكتاب.
- 16- ترسل إلى صاحب البحث أو المقال عدد نسختين، و(5) مستلزمات من العدد الذي نشر فيه البحث مع غلاف المجلة.
- 17- ترسل البحوث والدراسات والمقالات باسم رئيس التحرير: د. عويدات حسين بلحاج، على عنوان البريد الإلكتروني الآتي:

Almuntada2012@yahoo.com

أما بخصوص البحوث والمقالات التي تسلم إلى مقر المجلة؛ فإن البحث يُسلم على قرص مدمج (CD) مرفقاً بعدد أربع نسخ ورقية. وللمزيد من المعلومات والاستفسار يمكن مراجعة صفحة المجلة على مواقع التواصل الاجتماعي الآتية:

<http://www.facebook.com/almuntada.bw>

مقر المجلة: كلية الآداب - بني وليد - طريق الظهرة

محتويات العدد

6	كلمة التحرير
8-7	الأستاذ عبد الله نافع السطيل في ذمة الله
30-9	الخبر المرسل د. علي سالم علي إسماعيل
64-31	دور تقنيات التعليم في التدريس (دراسة تطبيقية بمدارس الجبل الغربي) د. عمر العربي الحاج محمد عمر
84-65	الموسيقى ودلالاتها في الإذاعة د. عمر الرابطي
114-85	دور التوظيف في معالجة مشكلة البطالة د. عبد السلام المصري الساعدي
138-115	دلالة حروف العطف بين النحاة والمفسرين "الواو - الفاء - ثم - أنموذجا" د. إبراهيم سعد مكاري
150-139	أساليب العقاب وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية لمدارس بني وليد د. صالحة مصباح ارحومة اغنيه
3-22	L'Approche communicative du texte Dr. Mosbah M. Farfar
23-32	Physical and Mechanical Properties of Poly (methyl methacrylate)/Hydroxyapatite Composites (Effect of Filler Concentration) Jamal M. Aldabib

كلمة التحرير

بعون الله تعالى، وسعي دؤوب من هيئة التحرير ومؤازرة الباحثين والمحكمين، يصدر العدد العاشر من مجلة (المنتدى الجامعي)، ومثلما كانت الأعداد السابقة، جاء هذا العدد حافلاً بشتى المواضيع والدراسات القيمة، ولا يسعنا إلا أن نشكر المساهمين على ما بذلوه من جهود في إعدادة.

ونحيي القراء والمتابعين الأعزاء على عنايتهم بالمجلة وما عبروا عنه من إعجاب وتشجيع من شأنه أن يكون حافزاً لنا نحو مزيد العمل والحرص للرفع من مستواها شكلاً ومضموناً وتنفيذاً؛ ولا نرى في ملاحظاتهم إخراجاً أو مضايقةً بل نرحب بكل ما يصدر من نقد لمزيد الإفادة وتدارك النقائص والعمل على تلافيها.

لذا، فنحن ندعو الباحثين أن يدعموا المجلة بإنتاجهم العلمي في شتى المجالات العلمية والأدبية والاجتماعية إثراء لمضامينها وتوسيعاً لآفاق معارفها.

ونتوجه بالشثناء والتقدير لكل الأفاضل من المحكمين والمقومين الذين مثلوا مرجعيةً لتمام الإنجاز، وعوناً (مجهولاً) لولاه لما واصلت المجلة نهجها بكونها مجلة علمية مُحكمة.

آمن الله بلادنا، وأمنكم من كل سوء.



الاستاذ عبد الله نافع السطيل

في ذمة الله تعالى

بقلوب مؤمنة بقضاء الله وقدره تلتقت اسرة اعضاء هيئة التدريس بكليات بني وليد يوم 2014/2/24م، نبأ وفاة الاستاذ الفاضل/ عبد الله نافع السطيل غيلةً وغدراً بأيدٍ آثمة مجرمة؛ نسأل الله ان ينتقم منها أشر انتقام فهو على ذلك قدير وبالإجابة جدير.

"إن القلب ليحزن وأن العين لتدمع وإنا لفراقك يا عبد الله لمحزونون"

ولد الاستاذ عبد الله نافع السطيل في مدينة بني وليد عام 1964. درس الابتدائية والإعدادية في مدرسة عبد النبي بلخير، والتحق بمعهد المعلمين عام 1979/1980، وتخرج منه عام 1983 معلماً. أوفد للدراسة في دولة سوريا، درس في كلية القانون جامعة دمشق وتحصل منها على درجة الليسانس في علم القانون.

التحق لاستكمال دراسته العليا بجامعة الفاتح سابقاً وتحصل منها على درجة الاجازة العالية الماجستير في القانون الدولي، ومن ثم التحق بالتدريس الجامعي في كلية القانون بني وليد وبعدها انتقل منها الى كلية القانون جامعة الفاتح سابقاً، وكانت رسالته حول آلية تفعيل القانون في رفع مستوى الوعي البيئي، وكان مثالا للأبداع والتألق في مجال تخصصه وبكل جدارة، وكان رحمه الله دائماً أكبر من الحدث لهذا كان ناجحاً ومتألقاً.

بدأ نشاطه العملي والثقافي في معسكرات براعم وأشبال وسواعد الفاتح وشعبة العمل العربي، وخلال حياته العملية اسندت إليه الكثير من المهام العظيمة التي لا تليق الا بشخص مثل عبد الله نافع أهمها؛ أمين اللجنة الشعبية للفرع البلدي بني وليد، وكلف في عام 2004 اميناً لمجلس التخطيط العام بشعبية بني وليد.

كان نعم الأبن البار لأسرته الكبيرة مجتمع بني وليد، محبوباً من أهلها، يشهد له الجميع بدمائة خلقه وحسن معاملته وطيب أخلاقه ونقاء سريره.

وخلال فترة الأحداث العصبية التي مرت بها ليبيا، كان في الموعد مكلفاً بإدارة الازمة في مدينة بني وليد، مواصلاً الليل بالنهار في سبيل انجاح هذه المهمة الصعبة في سياق تلك الظروف العصبية التي عاشتها بني وليد وليبيا بشكل عام.

ومن أبرز رفاق المرحوم في هذه المسيرة النضالية الطويلة المناضل الصادق الوطني الغيور الطيب الخلق المرحوم سعد سعيد ابو سيف.

لقد فقدت مدينة بني وليد به، أعز رجالها، فهو رجل بحجم وطن، فإن سألت عن الوطنية والانتماء والغيرة فهي عبد الله نافع وان سألت عن الاخلاص والطيبة والعفة والطهارة والود ونبل الاخلاق وسعة الصدر والوفاء بالعهد والامانة تراها جمعت في صدر رجل واحد هو عبد الله نافع؛ فوالله لا تقي الكلمات حق هذا الرجل مهما تدفقت تعابيرنا.

نسأل الله له الرحمة والمغفرة وان يسكنه فسيح جناته

الخبر المرسل

د. علي سالم علي إسماعيل

كلية الآداب بني وليد - قسم الدراسات الإسلامية

الخبر المرسل

د . علي سالم علي إسماعيل

كلية الآداب بني وليد

قسم الدراسات الإسلامية

المقدمة

الحمد لله وحده لا شريك له ولا ند له علم الإنسان ما لم يعلم، دعا إلى العلم ورفع العلماء الدرجات العلى مصرحاً به قرأنا يتلى ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾⁽¹⁾، وأصلي على صاحب المعجزات طيب الأنفاس جميل الصفات اللهم صل وسلم وبارك عليه.

وبعد

فلقد أمعنت النظر في الحديث وفي مصطلحه فجال في خاطري موضوعاً طيباً ذا صبغة علمية: وهو المرسل وما يتعلق به، فهو واضح من اسمه بأنه يتناول بعض الرواة المشاهير الذين كانت رواياتهم للحديث مرسلة أي: منقطعة: وهي التي فقدت شرط الاتصال الذي هو شرط من شروط الحديث الصحيح.

ومن يمعن النظر في المرسل بمعناه العام يجده: الانقطاع سواء كان ذلك في آخر السند: وهو ما رفعه التابعي وهو المعنى الأكثر شهرة للمرسل أو كان في وسط السند: وهو المعنى الذي كان شائعاً في تعبير النقاد والمتقدمين⁽²⁾، فكان هذا السبب الأول لاختيار هذا الموضوع، أما عن السبب الثاني فلقد كان: سبب اختلاف الفقهاء في حكم المرسل وتعدد آرائهم حتى أوصلها البعض إلى عشرة أقوال نورد بعضاً منها كدليل على وجود الاختلاف فيها، فبعضهم ذهب إلى جواز الاحتجاج بالمرسل مطلقاً وهذا قول الإمام أبي حنيفة، والإمام مالك، وفي قول عن الإمام أحمد بن حنبل وهو المشهور عنه في رواية حكاها الإمام النووي، وابن القيم، وابن كثير وغيرهم، قال النووي في شرح المذهب عن كثير من الفقهاء، قال: ونقله الإمام الغزالي عن الجماهير قال الإمام القرافي في شرح التتقيح: حجة الجواز: أن سكوته عنه مع عدالة الساكت وعلمه: أن روايته يترتب عليها شرح عام فيقضي ذلك أنه ما سكت عنه إلا وقد جزم بعدالته، فسكوته كإخباره بعدالته وهو لو زكاه عندنا قبلنا تركيته، وقبلنا روايته، فكذلك سكوته عنه حتى قال

(1) سورة المجادلة الآية 11.

(2) أبو زرعة العراقي، تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة 1420هـ، 2000م،

بعضهم : أن المرسل أقوى من المسند بهذا الطريق؛ لأنَّ المرسل قد تنضم الراوي، وأخذه في ذمته عند الله تعالى وذلك يقتضي وثوقه بعدالته.

وأما إذا أسند فقد فوّض أمره للسامع ينظر فيه ولم يتذممه، فهذه الحالة أضعف من الإرسال⁽³⁾، وبالنظر إلى القول الثاني والذي يرى أصحابه: عدم الاحتجاج به مطلقاً وذكر هذا وحكاه الإمام النووي عن جماهير المحدثين، وعن الإمام الشافعي وكثير من الفقهاء والأصوليين، قال الإمام مسلم: "والمرسل من الروايات في أصل قولنا، وقول أهل العلم بالأخبار ليس بحجة"⁽⁴⁾، وقال الإمام الشافعي في الرسالة: "فأما من بعد كبار التابعين الذين كثرت مشاهدتهم لبعض أصحاب الرسول -ﷺ- فلا أعلم واحداً يقبل وسلم مرسله"⁽⁵⁾ قال النووي: "ودليلنا في ردّ العمل به: أنه إذا كانت رواية المجهول المسمّى لا تقبل بجهالة حاله، فرواية المرسل أولى؛ لأنّ المروي عنه محذوف مجهول العين والحال"⁽⁶⁾، فنظراً إلى صعوبة الاختلاف فيه اخترت ذكر بعض المراسيل وتتبع أحوالهم وأقوال الفقهاء حيالهم، لهذا وذاك اخترت هذا الموضوع وقسمته إلى مبحثين، بحيث يشتمل كل مبحث منهما على مطلبين، ذكرت واقتصر فيهما على ذكر بعض الرواة المراسيل، مورداً بعض المسائل الفقهية مخرجاً الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، مترجماً للأعلام، والله أسأل أن يوفقني ويوفق جميع الباحثين والقراء ﴿رَبَّنَا عَلَيْكَ تَوَكَّلْنَا وَإِلَيْكَ أَنَبْنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ﴾⁽⁷⁾.

(3) القرافي، شرح التتقيح، المطبعة الخيرية، 1306هـ، ص164.

(4) صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1375هـ، 1956م، ص6.

(5) الإمام الشافعي، الرسالة، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ص461: 465.

(6) السيوطي، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، مكتبة دار التراث، ج1، ص198.

(7) سورة الممتحنة الآية 4.

المبحث الأول

المرسل وما يتعلق به

المطلب الأول: تعريف المرسل: لغة، واصطلاحاً

تعريف المرسل:

المرسل لغة: هو اسم مفعول من أرسل الشيء أي: أطلقه⁽⁸⁾، كأن يقول: راسله مراسلة فهو مراسل ورسيل، وأرسله رسالة فهو مرسل⁽⁹⁾، ومنه قوله تعالى: ﴿لَمْ تَرَنَا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تُوْزَعُهُمْ أَزَآءً﴾⁽¹⁰⁾.

فكأن المرسل أطلق الإسناد ولم يقيد به برأيه معروف، وقد أشار الإمام المازري⁽¹¹⁾ إلى هذا، ويحتمل أن يكون من قولهم: جاء القوم أرسالاً، أي: قطعاً متفرقين. قال ابن سيده⁽¹²⁾ بفتح الراء والسين: القطيع من كل شيء، والجميع أرسال وجاءوا رسالة أي: جماعة، جماعة، ومنه قوله -رحمه الله-: "إن الناس دخلوا على النبي -ﷺ- بعد موته فصلوا

(8) ابن دقيق العيد، الاقتراح في بيان الاصطلاح، تحقيق: فحطان الدوري، مطبعة الإرشاد، بغداد، ص192، وانظر: المنهل الروي، ص42، وتفسير مصطلح الحديث، ص71.

(9) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، عنى بترتيبه: محمود خاطر، مراجعة لجنة تحقيق التراث بدار الكتب المصرية، الهيئة المصرية للكتاب، ص242.

(10) سورة مريم الآية 83.

(11) محمد بن أبي الفرج بن فرج بن أبي القاسم أبو عبد الله الصقلي المازري، الفقيه، النحوي، اللغوي، المتقن المعروف بالذكي، أخذ عن أبي القاسم السيوري والحرقي، من مصنفاته: مقدمة في النحو خ في دار الكتب تصويراً عن الفاتح 5413، والاستيلاء في علوم القرآن، ولد بصقلية، سنة سبع وعشرين وأربعمائة وتوفي بأصبهان سنة ست عشرة وخمسمائة. القاضي أبي الفضل، عياض بن موسى اليحصبي السبتي، 476هـ، جمهرة تراجم الفقهاء المالكية، الحلقة الأولى، رجال المالكية من كتاب ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، 544هـ، ج3 ص1173، 1174، انظر: ترتيب المدارك، ج8، ص101، 103، طبعة المغرب، ج2، ص792، 793، طبعة بيروت، 2/156-157، نسخة دار الكتب المصرية، 332/2، نسخة الخزانة الحسنية ومختصر ترتيب المدارك، 101ب، وابن رشيق، مختصر المدارك، ص241، ومجهول، طبقة فقهاء المالكية، ص288، 289، ومحمد مخلوف، شجرة النور الزكية، ص125، ومعالم الإيمان، 3/202: 204، والسيوطي، بغية الوعاة، 1/210، والزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ج6، ص328.

(12) علي بن إسماعيل، المعروف بابن سيده، أبو الحسن، إمام، لغوي، وأديب، من مصنفاته: المخصّص - ط، وشرح ما أشكل من شعر المتنبي خ، والأنيق في شرح حماسة أبي تمام، انتقل إلى دانية، فتوفي بها، كان مولده بمصرية سنة ثلاثمائة وثمان وتسعين، وتوفي في سنة أربعمائة وثمان وخمسين هجري. انظر ترجمته:

عليه أرسلًا⁽¹³⁾، أي: فرقاً متقطعة يتبع بعضهم بعضاً، فكأنه تصور من هذا اللفظ الاقتطاع، فقليل للحديث الذي قطع إسناده وبقي غير متصل مرسل، بمعنى أن كل طائفة منهم لم تلق الأخرى ولا لحقتها.

ويحتمل أن يكون أصله من الاسترسال وهو الطمأنينة إلى الإنسان والثقة به فيما يحدثه، فكأن المرسل للحديث اطمأن إلى من أرسل عنه، ووثق به لمن يوصله إليه، وهو اللاتق بقول المحتج بالمرسل.

الرد على الاحتمال:

لكن يرد عليه أن خلقاً من الرواة أرسلوا الحديث مع عدم الثقة برواية الذي أرسلوا عنه، كما يجوز أن يكون الرّسل نحو قولهم: "ناقة رسال" أي: سريعة السير، ومنه قول كعب بن زهير⁽¹⁴⁾:
أمسّت سعاد بأرض لا يبلغها ... إلا العتاق النجيبات المراسيل
وبذلك يكون المرسل للحديث أسرع فيه عجباً، فحذف بعض إسناده والكل محتمل⁽¹⁵⁾، ويصدق هذا الحد عليه؛ لأنّ الراوي أطلق الحديث ولم يقيد بجميع رواته.⁽¹⁶⁾
تعريفه:

اصطلاحاً: وهو ما رواه التابعي⁽¹⁷⁾ يستوي في ذلك التابعي الكبير، والصغير⁽¹⁸⁾ عن النبي -ﷺ- من قوله، أو فعله، أو تقريراته، وقيد ابن حجر⁽¹⁹⁾ بسماع التابعي⁽²⁰⁾ من غير النبي -ﷺ-.

ابن خلكان، وفیات الأعيان، 342/1، وبغية الملتبس، ص405، والقفطي، أنباه الرواة، 225/2، والزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 263/4، 264.

⁽¹³⁾ رواه ابن ماجه (1628) عن ابن عباس "وفيه ثم دخل الناس على رسول الله -ﷺ- أرسلًا يصلون عليه" قال في الزوائد: "إسناده فيه الحسين بن عبد الله بن عباس الهاشمي، تركه أحمد بن حنبل، وعلي بن المديني والنسائي وقال البخاري: يقال: إنه كان يتهم بالزندقة وقواه بن عدي، وباقي رجال الإسناد ثقات محتمل".

⁽¹⁴⁾ كعب بن زهير بن أبي سلمى المازني، أبو المضرب، شاعر جاهلي مشهور، من أهل نجد، صاحب اللامية المشهورة "بانت سعاد فقلبي اليوم متبول" التي ترجمت إلى اللغة الإيطالية، اعتنى بها المستشرق رينه باسيه، فنشرها مترجمة إلى اللغة الفرنسية، ولإمام أبي سعيد السكري: شرح ديوان كعب بن زهير - ط، ولفؤاد البستاني كعب بن زهير - ط، كانت وفاته سنة ست وعشرين هـ، وخمس وأربعين وستمائة م. الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، 226/5.

⁽¹⁵⁾ الحافظ صلاح الدين أبي سعيد بن خليل بن كيكليدي العلائي 694هـ، 761هـ، جامع التحصيل في أحكام المراسيل، حققه وقدم له وخرج أحاديثه: حمدي عبد المجيد السليفي، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، 1417هـ، 1997م، ص23، 24.

⁽¹⁶⁾ د. عبد السلام محمود أبو ناجي، الموجز في مصطلح الحديث، الجامعة المفتوحة، 1996م، ص58.

⁽¹⁷⁾ وهو من عاصر الصحابي، محمد صديق المنشاوي، قاموس مصطلحات الحديث النبوي، دار الفضيلة، ص36.

فائدة التقييد:

ويستفاد من تقييده به أن قول التابعي الصغير قال رسول الله -ﷺ- كذا، أو فعل كذا، ليس مرسلًا.

المطلب الثاني**حجية المرسل، وتعدد آراء الفقهاء فيه****حكم مرسل التابعي:**

اختلف الفقهاء في حكم المرسل وتعدد آرائهم وأقوالهم حتى وصلت عشرة أقوال نختار أشهرها وهي كالآتي:

القول الأول:

جواز الاحتجاج بالمرسل مطلقاً - دون تقييد - وهذا قول الإمام أبي حنيفة⁽²¹⁾، والإمام مالك⁽²²⁾، وفي قول عن الإمام أحمد بن حنبل⁽²³⁾، وهو المشهور عنه في رواية حكاه الإمام

(18) التابعي الكبير: هو من لقي كثيراً من الصحابة وجالسهم وكانت جل روايته عنهم، والتابعي الصغير: هو من لم يلق من الصحابة إلا العدد اليسير أو لقي جماعة ولكن جل روايته عن التابعين.

(19) أحمد بن علي بن محمد بن علي بن محمود بن أحمد بن أحمد العسقلاني، سمع بمكة بمجاورة على العفيف الشاوري، صحيح البخاري، وهو ول شيخ سمع عليه الحديث، وعلى الحافظ الحجازي: أبي حامد محمد بن ظهيرة، ثم سمع صحيح البخاري، في سنة ست بمصر على: عبد الرحيم بن رزين، من مصنفاته: فتح الباري، ومقدمته التي سماها: هدي الساري لمقدمة فتح الباري، وكتاب تعليق التعليق، وتهذب التهذيب... إلخ، ولد في مصر ثالث عشر شعبان المكرم، سنة ثلاث وسبعين وسبعمائة، وتوفي بعيد صلاة العشاء من ليلة السبت عن اليوم الثامن والعشرين من ذي الحجة الحرام. الذهبي، ذيل تذكرة الحفاظ، وضع حواشيه الشيخ زكريا عميرات، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1998م، المجلد الثالث، 5/211:219.

(20) د. محمد أبو شهبه، الوسيط في مصطلح الحديث، عالم المعرفة، الطبعة الأولى، ص280، ابن حجر، شرح النخبة، مطبعة البابي الحلبي وأولاده، مصر، ص17.

(21) يعرف بفضله العراق: النعمان بن ثابت بن زوطا التيمي، إماماً، ورعاً، رأى الإمام مالك - رحمهما الله - غير مرة، حدث عن عطاء، ونافع، وعبد الرحمن بن هرمز الأعرج، وعدي بن ثابت، وسلمة بن كهيل، وأبي جعفر محمد بن علي، وقتادة، وعمرو بن دينار، وأبي إسحاق، أخذ عنه الفقه أبو زفر بن الهذيل، وداود الطائي، والقاضي أبو يوسف، ومحمد بن الحسن، وأسد بن عمرو، والحسن بن زياد اللؤلؤي، ونوح الجامع، وأبو مطيع البلخي، ولد سنة ثمانين، وتوفي في رجب سنة خمس مائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1998م، 1/126، 127.

(22) مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر بن عمرو بن الحارث، ولد سنة ثلاث وتسعين، وتوفي سنة تسع وسبعين ومائة هـ، الإمام، الحافظ، شيخ الإسلام، أبو عبد الله الأصبحي، المدني، الفقيه المشهور بإمام دار الهجرة، حدث عن نافع، والمقبري، ونعيم المجرم، والزهرري، وعامر بن عبد الله بن الزبير، وابن المنكر

النووي⁽²⁴⁾، وابن القيم⁽²⁵⁾، وابن كثير⁽²⁶⁾، وغيرهم، قال النووي في شرح المذهب عن كثير من الفقهاء قال: "ونقله الإمام الغزالي"⁽²⁷⁾ عن الجماهير.

قال الإمام القرافي⁽²⁸⁾ في شرح التتقيح: "حجة الجواز أن سكوته عنه مع عدالة الساكت وعلمه أن روايته يترتب عليها شرع عام، فيقضي ذلك أنه ما سكت عنه إلا وقد جزم بعدالته،

... إلخ، حدث عنه ابن المبارك، والقطان، وابن مهدي، وابن وهب، وابن القاسم، والقنبي، وعبد الله بن يوسف، وسعيد بن منصور، ويحيى بن يحيى النيسابوري. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1998م، 1: 154/157، من مصنفاته: الموطأ - طرسالة في الوعظ - ط، كتاب في المسائل خ، رسالة في الرد على القدريّة، وكتاب في النجوم، وتفسير غريب القرآن. الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، 257/5، 258.

(23) أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الذهلي الشيباني المروزي البغدادي، ولد سنة أربع وستين ومائة - واحد وأربعين ومائتين هـ، سمع هشيمًا وإبراهيم بن سعد، وسفيان بن عيينة، وعبد بن عباد، ويحيى بن أبي زائدة، وعنه البخاري، ومسلم، وأبو داود، وأبو زرعة، ومطين، وعبد الله بن أحمد، وأبو القاسم البغوي. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1998م، 2/15، 16، من مصنفاته: المسند ط، والتاريخ، والناسخ والمنسوخ، والرد على الزنادقة فيما ادّعت به من متشابه القرآن ط، والتفسير، وفضائل الصحابة، والمناسك والزهد ط، الزركلي، الأعلام، 203/1.

(24) يحيى بن شرف بن مري بن حسن بن حسين بن حزام بن محمد بن جمعة النووي، ولد سنة واحد وثلاثين وستمائة - وتوفي سنة ست وسبعين وستمائة هـ، الشيخ الإمام: العلامة محيي الدين أبو زكريا شيخ الإسلام، طبقات الشافعية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 4/471: 474، عالماً بالفقه والحديث، من مصنفاته: تهذيب الأسماء واللغات ط، ومناهج الطالبين ط، وتصحيح التتبيه ط في فقه الشافعية، والمناهج في شرح صحيح مسلم ط، والتقريب والتيسير ط في مصطلح الحديث، وحلية الأبرار ط، يعرف بالأذكار النووية. الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، 149/8.

(25) ابن القيم الجوزية: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزرعي الدمشقي، أبو عبد الله شمس الدين، ولد سنة واحد وتسعين وستمائة، واحد وخمسين وسبعمائة هـ، أخذ عن ابن تيمية، من مصنفاته: أعلام الموقعين ط، والطرق الحكمية في السياسة الشرعية ط، وشفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل ط، الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 56/6.

(26) هو الحافظ إسماعيل بن عمرو بن كثير البصري، الدمشقي، أحد فقهاء الشافعية، سمع من الأمدي، وابن عساكر، وأخذ عن شيخه ابن تيمية، مفسر، محدث، مؤرخ، توفي ودفن بدمشق عند شيخه ابن تيمية بمقبرة الصوفية سنة أربع وسبعين وسبعمائة هـ. ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، حققه عبد القادر الأرناؤوط، ومحمد الأرناؤوط، طبعة سنة 1408هـ، 1988م، دار ابن كثير، دمشق، 397/8، وعادل نويهض، معجم المفسرين، الطبعة الثالثة، سنة 1409هـ، 1988م، مؤسسة نويهض، الثقافة، بيروت، 92/1.

(27) محمد بن محمد بن محمد الغزالي، بلغت مصنفاته المائتي مصنف، فيلسوف متصوف أصولي، من مصنفاته: إحياء علوم الدين ط، وتهافت الفلاسفة ط، والاقتصاد والاعتقاد ط، ولد سنة خمسين وأربعمائة هـ، الزركلي، الأعلام، 22/7، 23.

فسكوته كإخباره بعدالته، وهو لو زكاه عندنا، قبلنا تزكيته وقبلنا روايته، فكذاك سكوته عنه حتى قال بعضهم: إن المرسل أقوى من المسند بهذا الطريق؛ لأن المرسل قد تنم الراوي وأخذه في ذمته عند الله تعالى، وذلك يقتضي وثوقه بعدالته.

وأما إذا أسند فقد فوض أمره للسامع، ينظر فيه ولم يتنممه، فهذه الحالة أضعف من الإرسال⁽²⁹⁾، وذكر صاحب التدريب عن ابن جرير⁽³⁰⁾ قال: "أجمع التابعون بأسرهم على قبول المرسل، ولم يأت عنهم إنكاره، ولا عن أحد من الأئمة إلى رأس المائتين، قال ابن عبد البر⁽³¹⁾ كأنه يعني أن الإمام الشافعي أول من رده⁽³²⁾، وقال السخاوي⁽³³⁾ قال أبو داود⁽³⁴⁾ في رسالته:

(28) القرافي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن، أبو العباس، شهاب الدين، الصنهاجي، القرافي، سنة وفاته أربع وثمانين وستمائة هـ، خمس وثمانين ومائتين وألف م، أحد فقهاء المالكية نسبة إلى قبيلة صنهاجة، من برابرة المغرب والي القرافة "المحلة المجاورة لقبر الإمام الشافعي بالقاهرة" وهو مصري المولد والمنشأ والوفاة، من مصنفاته: أنوار البروق في أنواء الفروق ط، والأحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، وتصرف القاضي والإمام ط، والذخيرة ط، وشرح تنقيح الفصول ط، الزركلي، الأعلام، بيروت، لبنان، 94/1، 95.

(29) القرافي، شرح التنقيح، القاهرة، المطبعة الخيرية، 1306هـ، ص164.

(30) محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب، الإمام الجليل، أبو جعفر الطبري، من أهل طبرستان، وهو أحد الأئمة، ولد سنة أربع وعشرين ومائتين، عشرة وثلاثمائة هـ، سمع من: محمد بن عبد الملك بن أبي الشوارب، وإسحاق بن أبي إسرائيل، وإسماعيل بن موسى الفزاري ... إلخ، روى عنه أبو شعيب الحراني، ومحمد الباقرجي، والطبراني، وعبد الغفار الحضيبي ... إلخ، من مصنفاته: كتاب التفسير، وكتاب التاريخ، وكتاب القراءات، وكتاب اختلاف العلماء، وكتاب تاريخ الرجال من الصحابة والتابعين ... إلخ. السبكي، طبقات الشافعية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 92/2: 98، والزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، 69/6.

(31) أبو عمر: يوسف بن عبدالله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي، طلب الحديث قبل مولد الخطيب بأعوام، حدث عن خلف بن القاسم، وعبد الوارث بن سفيان، وعبد الله بن محمد بن عبد المؤمن، ومحمد بن عبد الملك بن سيفون، أجاز له من مصر السند أبو الفتح بن سبيخت، والحافظ عبد الغني، ومن مكة أبو القاسم عبيد الله بن السقطي، من مصنفاته: التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد، والاستذكار في الفقه، والكافي على مذهب مالك، والاستيعاب في الصحابة، وكتاب جامع بيان العلم وفضله، ولد سنة ثمان وستين وثلاثمائة في ربيع الآخر، وتوفي ليلة الجمعة في ربيع الآخر سنة ثلاث وستين وأربعمائة. ينظر: الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 217/3، 219.

(32) السيوطي، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، مكتبة دار التراث، 198/1.

(33) علي بن محمد بن عبد الصمد، أبو الحسن الهمداني، الشيخ علم الدين السخاوي المصري، شيخ القراء بدمشق، ولد سنة ثمان وخمسين وخمسمائة، ثلاث وأربعين وستمائة هـ، سمع من السلف، وأبي طاهر بن عوف، وأبي الجيوش: عساكر بن علي، وأبي القاسم البوصيري، وإسماعيل بن ياسين، وابن طبرزاد، والكندي، وحنبلي، روى عنه الشيخ زين الدين الفارقي، لازم الإمام الشاطبي، وأخذ عنه القراءات، عالم بالقراءات والأصول واللغة والتفسير، من مصنفاته: جمال القراء وكمال الإقراء خ في التجويد، وهداية المرتاب ط، منظومة في متشابه

وأما المراسيل: "فقد كان أكثر العلماء يحتجون بها فيما مضى، مثل سفيان الثوري⁽³⁵⁾ ومالك والأوزاعي⁽³⁶⁾ حتى جاء الشافعي - رحمه الله - فتكلم في ذلك وتابعه عليه أحمد وغيره.⁽³⁷⁾

القول الثاني:

لا يجوز الاحتجاج به مطلقاً، وذكر هذا وحكاه الإمام النووي عن جماهير المحدثين، وعن الإمام الشافعي⁽³⁸⁾، وكثير من الفقهاء والأصوليين.

قال الإمام مسلم⁽³⁹⁾: "والمرسل من الروايات في أصل قولنا وقول أهل العلم بالأخبار ليس بحجة"⁽⁴⁰⁾، وقال الإمام الشافعي في الرسالة: "فأما من بعد كبار التابعين الذين كثرت مشاهدتهم

كلمات القرآن، والمفضل شرح المفصل للزمخشري خ، السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 410/4، والزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 332/4.

⁽³⁴⁾ الإمام الثبت: سليمان بن الأشعث بن إسحاق، بن بشير، بن شداد، بن عمرو الأزدي، السجستاني، سمع أبا عمر الضرير، ومسلم بن إبراهيم، والقعني، وعبدالله بن رجاء، وأبا الوليد الطيالسي، وأحمد بن يونس ... إلخ، حدث عنه: الترمذي، والنسائي، وابنه أبويكر بن أبي داود، وأبو عوانة، وأبو بشر الدولابي، وعلي بن الحسن بن العبد، وأبو أسامة محمد بن عبدالمك ... إلخ، كتب عنه شيخه أحمد بن حنبل حديث العتيرة، وأراه كتابه فاستحسنه، وعنه أنه قال: كتبت عن النبي ﷺ - خمسمائة ألف حديث، ولد سنة اثنتين ومائتين، وتوفي في السادس عشر من شوال سنة خمس وسبعين ومائتين بالبصرة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 127/2، 128.

⁽³⁵⁾ سفيان بن سعيد بن مسروق، الإمام، شيخ الإسلام، سيد الحفاظ، أبو عبدالله الثوري، ثور مضر، لا ثور همدان، الكوفي، الفقيه، حدث عن أبيه، وزيد بن الحارث، وحبيب بن أبي ثابت، والأسود بن قيس، وزباد بن علاقة، ومحارب بن دينار، وعنه ابن المبارك، ويحيى القطان، وابن وهب، ووكيع، والفرياني، وقبيصة، وأبو نعيم، ومحمد بن كثير، وأحمد بن يونس البريعوني، قال عنه الأوزاعي: "لم يبق من تجتمع عليه الأمة بالرضى والصحة إلا سفيان" ولد سنة سبع وتسعين، وتوفي في شعبان سنة إحدى وستين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، 151/1: 153.

⁽³⁶⁾ عبد الرحمن بن عمرو بن أبي عمرو الأوزاعي، أبو عمرو، الفقيه، ثقة، جليل، من الطبقة السابعة، توفي سنة سبع وخمسين، ابن حجر، تقريب التهذيب، حققه وعلق عليه: أبو محمد صلاح الدين بن عبد الموجود، الطبعة الأولى، 1425هـ، 2004م، 300/1.

⁽³⁷⁾ العراقي، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، تحقيق وتعليق: الشيخ علي حسين علي، مكتبة السنة، الطبعة الأولى، 1415هـ-1995م، 162/1: 165.

⁽³⁸⁾ محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع الهاشمي القرشي المطلبي أبو عبدالله: صاحب المذهب المشهور، ولد سنة خمسين ومائة بغزة، فحمل إلى مكة وهو ابن سنتين، وزار بغداد مرتين، وقصد مصر مرتين، فتوفي بها، من مصنفاته: الأم ط، والرسالة ط في أصول الفقه، واختلاف الحديث ط، والسبق والرسي، وفضائل قریش، وأب القاضي، والمواريث. الزركلي، الأعلام، دار العلم، 26/6، 27، وانظر: الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1998م، 265/1، 266، وتوفي في أول شعبان سنة أربعة ومائتين بمصر، المرجع السابق، 266/1.

لبعض أصحاب الرسول -ﷺ- فلا أعلم واحداً يقبل مرسله⁽⁴¹⁾، قال النووي: "ودليلنا في رد العمل به أنه إذا كانت رواية المجهول المسمى لا تقبل بجهالة حاله، فرواية المرسل أولى؛ لأنّ المروي عنه محذوف مجهول العين والحال"⁽⁴²⁾، قال الحافظ معقباً على ذكر المرسل في قسم المردود: "وإنما ذكر يعني المرسل في قسم المردود للجهل بحال المحذوف؛ لأنّه: يحتمل أن يكون صحابياً، ويحتمل أن يكون تابعياً، وعلى الثاني: يحتمل أن يكون ضعيفاً، ويحتمل أن يكون ثقة، وعلى الثاني يحتمل أن يكون حمل عن الصحابي، ويحتمل أن يكون حمل عن تابعي آخر، وعلى الثاني فيعود الاحتمال السابق ويتعدد.

أمّا بالتجوز العقلي فإلى ما لا نهاية له، وأمّا بالاستقراء فإلى: ستة أو سبعة، وهو أكثر ما وجد من رواية بعض التابعين عن بعض.⁽⁴³⁾

القول الثالث:

يحتج به شرط أن يعضده عاضد، كأن يروي مسنداً، أو مرسلًا من وجه آخر، أو يعمل به بعض الصحابة، أو أكثر أهل العلم.

وإذا صح مجيء المرسل من وجه آخر، مسنداً عن غير رجال الأول، فهو حجة عن جماهير العلماء والمحدثين؛ لأنّ المسند كشف عن صحة المرسل، حتى إنه لو عارضهما حديث صحيح قدما عليه إذا تعذر الجمع، وذلك لتعدد الطرق.⁽⁴⁴⁾

(39) مسلم بن الحجاج، حجة الإسلام، أبو الحسين القرشي النيسابوري، سمع عن يحيى بن يحيى التميمي، والقنبي، وأحمد بن يونس اليربوعي، وإسماعيل بن أبي أويس، وأحمد بن حنبل، روى عنه الترمذي حديثاً واحداً، وإبراهيم بن أبي طالب، وابن خزيمة، والسراج، ثقة، حافظ، من مصنفاته: المسند الكبير على الرجال، وكتاب الجامع على الأبواب، وكتاب الأسماء والكنى، وكتاب التمييز، وكتاب العلل، ولد سنة أربع ومائتين، وتوفي في رجب سنة إحدى وستين ومائتين. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، سنة 1419هـ، 1998م 125/2، 126.

(40) صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط دار الكتب العربية، القاهرة، 1375هـ، 1956م، 6/1.

(41) الشافعي، الرسالة، تحقيق المرحوم: أحمد محمد شاكر، ص 461، 465.

(42) السيوطي، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، مكتبة دار التراث، 198/1.

(43) ابن حجر، شرح نخبه الفكر، مطبعة البابي الحلبي، ص 17.

(44) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، 224/1: 232، وانظر: المصدر السابق، الطبعة الأولى، سنة 1379هـ، 1959م، مكتبة القاهرة، 120/1، وشمس الدين محمد الحنفي، شرح الديباج المذهب في مصطلح الحديث، الطبعة الثانية، البابي الحلبي، سنة 1371هـ، 1952م، ص 37، ومحمد بن إسماعيل الأمير الحسني الصنعاني، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1966م، 289/1.

وفي إشارة إلى ما تقدم ذكره، فقد ذهب كثير من الأئمة إلى الاحتجاج بالمرسل بملاحظات منهم الإمام الشافعي - رحمه الله تعالى - وهذا ما أشار إليه الإمام النووي في مقدمة شرح المهذب حيث قال: "قال الشافعي - رحمه الله - واحتج بمرسل كبار التابعين: إذا أسند من جهة، أو أرسله من أخذ عن غير رجال الأول، أو وافق قول الصحابي، أو أفتى أكثر العلماء بمقتضاه".

هذا نظر الشافعي في الرسالة ونقل عنه الأئمة المحققون من أصحابنا الفقهاء والمحدثين كالبيهقي⁽⁴⁵⁾ والخطيب البغدادي وآخرين لا فرق في هذا عنده بين مرسل سعيد بن المسيب وبين غيره، هذا هو الصحيح الذي ذهب إليه المحققون.⁽⁴⁶⁾

المبحث الثاني

ويشمل الصحيح (القسم الأول) من المراسيل وتفاوت بعضها عن بعض في الصحة حسب الآتي:

المطلب الأول: ويشمل الآتي من المراسل:

1- مراسيل شريح القاضي:

فمراسيله لا تقل أهمية في صحتها عن مراسيل ابن المسيب⁽⁴⁷⁾، والنخعي فهو تابعي ثقة، ولاه عمر وعثمان وعلي - رضي الله عنهم - القضاء، روى عن النبي - ﷺ - مراسلاً، وكان في

⁽⁴⁵⁾ أبوبكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخسروجدي، سمع أبا الحسين العلوي، وأبا عبد الله الحاكم، وأبا طاهر بن محمش، وأبا بكر بن فورك، وأبا علي الروذباري ... إلخ، قال عنه أبو الحسن عبد الغافري في ذيل تاريخ نيسابور: أبوبكر البيهقي الفقيه الحافظ الأصولي الورع، أوجد زمانه في الحفظ، من مصنفاته: "الأسماء والصفات، والسنن الكبرى، والسنن والآثار، وشعب الإيمان، ودلائل النبوة، ولد في شعبان سنة أربع وثمانين وثلاثمائة، وتوفي في عاشر جمادى الأولى من سنة ثمان وخمسين وأربعمائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 219/3، 220.

⁽⁴⁶⁾ محمد جمال الدين القاسمي، قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص138، 139.

⁽⁴⁷⁾ شريح بن الحارث بن قيس القاضي، أبو أمية الكندي الكوفي الفقيه، حدث عن عمر، وعلي، وابن مسعود، حدث عنه: الشعبي، والنخعي، وعبد العزيز بن رفيع، ومحمد بن سيرين، توفي سنة ثمان وسبعين، وسنة وفاته محل خلاف. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 47/1، 48.

ذلك مصدر روايته الصحابة، قال عنه أبو نعيم⁽⁴⁸⁾ إنه لقي رسول الله -ﷺ- ورواه ابن السكن⁽⁴⁹⁾ من هذا الوجه في كتابه الصحابة له، وقال: لم أجد له ما يدل على لقيه رسول الله -ﷺ- إلا هذا، ولأجله ذكره الحافظ بن حجر⁽⁵⁰⁾ في الإصابة⁽⁵¹⁾.

2- سعيد بن جبير⁽⁵²⁾:

قال عنه يحيى بن سعيد⁽⁵³⁾: مرسلات سعيد بن جبير أحب إلي من مرسلات عطاء⁽⁵⁴⁾⁽⁵⁵⁾ عمدته في ذلك الحديث الذي ساقه أبو داود عن سعيد بن جبير عن ابن عباس⁽⁵⁶⁾

⁽⁴⁸⁾ إبراهيم النخعي: فقيه العراق، أبو عمران إبراهيم بن يزيد بن قيس بن الأسود الكوفي، روى عن علقمة، ومسروق، والأسود، أخذ عنه حماد بن أبي سليمان الفقيه، وسماك بن حرب، والحكم بن عتيبة، وابن عون، والأعمش، ومنصور، توفي سنة خمس وتسعين. الذهبي، تذكرة لحفاظ، دار الكتب العلمية، 59/1.

⁽⁴⁹⁾ أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران المهرجاني، الأصبهاني، أجاز له من واسط المعمر عبد الله بن عمر بن شاذب، ومن نيسابور شيخها أبو العباس الأصم، ومن الشام شيخها خيثمة بن سليمان الأطرابلسي، ومن بغداد جعفر الخدي، وأبو سهل بن زياد، روى عنه كرشياري بن لياليوزر الجيلي، وأبو بكر بن أبي علي الذكواني، وأبو سعد الماليني، من مصنفاته: الحلية، ومعرفة الصحابة، وكتاب دلائل النبوة، ولد سنة ست وثلاثين وثلاثمائة، وتوفي في العشرين من المحرم سنة ثلاثين وأربعمائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 195/3: 198.

⁽⁵⁰⁾ أبو علي سعيد بن عثمان بن سعيد بن السكن، الحجة، نزيل مصر، سمع أبا القاسم البغوي، وسعيد بن عبد العزيز الحلبي، ومحمد بن محمد بن بدر الباهلي، وأبا عروبة الحراني، ومحمد بن يوسف الفريزي، وابن جوصا، روى عنه: أبو عبد الله بن منده، وعبد الغني بن سعيد، وعلي بن محمد الدقاق، ولد سنة أربع وتسعين ومائتين، وتوفي في المحرم سنة ثلاث وخمسين وثلاثمائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 100/3.

⁽⁵¹⁾ ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، السعادة، 1323، 302/3، القسم الأول.

⁽⁵²⁾ الوالبي مولا هم الكوفي المقرئ الفقيه أحد الأعلام، سمع ابن عباس، وعدي بن حاتم، وابن عمر، وعبد الله بن معقل، أخذ عنه جعفر بن أبي المغيرة، وأبو بشر بن جعفر بن إياس، وأيوب الأعمش، وعطاء بن السائب، قتله الحجاج في شعبان سنة خمس وتسعين. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 60/1، 61.

⁽⁵³⁾ يحيى بن سعيد بن فروخ، أبوسعيد التميمي، مولا هم البصري القطان، سمع هشام بن عروة وعطاء بن السائب، وحسين المعلم، وخيثم بن عراك، وحميد الطويل، وسليمان التميمي، ويحيى بن سعيد الأنصاري، والأعمش، وعنه ابن مهدي، وعفان، ومسدّد، وأحمد، ولد سنة عشرين ومائة، وتوفي في صفر سنة ثمان وتسعين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 219/1.

⁽⁵⁴⁾ عطاء بن أبي رباح أبو محمد بن أسلم القرشي مولا هم المكي، محدث تقلد الإفتاء في أهل مكة، سمع عائشة، وأبا هريرة، وابن عباس، وأبا سعيد، وأم سلمة، وحسين المعلم، وابن جريج، وابن إسحاق،

قال: كان رسول الله -ﷺ- يطيل القراءة في الركعتين بعد المغرب حتى يتفرق أهل المسجد، ثم ساقه من آخر عن يعقوب بن عبد الله عن جعفر عن سعيد بن جبير عن النبي -ﷺ- بمعناه، ثم قال أبو داود: مرسل، وفيه يقول: سمعت محمداً بن حميد⁽⁵⁷⁾ سمعت يعقوب يقول: وكل شيء حدثكم عن جعفر عن سعيد بن جبير عن النبي -ﷺ- فهو مسند عن ابن عباس عن النبي -ﷺ- (58).

3- مجاهد⁽⁵⁹⁾:

يقول يحيى بن سعيد: فمرسلات مجاهد أحب إلي⁽⁶⁰⁾، قال عنه ابن المديني⁽⁶¹⁾: "مرسلات مجاهد أحب إلي من مرسلاته بكثير" أي: من مرسلات عطاء بن أبي رباح⁽⁶²⁾.

-
- والأوزاعي، وأبو حنيفة، ولد في خلافة عثمان، وتوفي في رمضان سنة أربع عشرة ومائة بمكة. الذهبي، تذكرة الحفاظ دار الكتب العلمية، 75/1، 76.
- (55) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1.
- (56) ابن عباس: عبد الله بن عباس بن عبد المطلب، ولد وتوفي ثلاث ق هـ ثمان وستين هـ، لقبه الرسول -ﷺ- بترجمان القرآن، ولد ونشأ في مكة فلازم رسول الله -ﷺ- وروى عنه الأحاديث الصحيحة، له في الصحيحين وغيرهما 1660 حديثاً، ينسب إليه كتاب في تفسير القرآن ط، الإصابة 4772، وصفوة الصفة، 314/1، وحلية الأولياء، 314/1، الزركلي، الأعلام، 95/4.
- (57) محمد بن حميد بن حيان التميمي الرازي، أبو عبد الله، أحد حفاظ الحديث، أخذ عنه كثير من الأئمة: كابن حنبل، وابن ماجه، والترمذي. ابن حجر، تهذيب التهذيب، 127/9، والدمشقي، تاريخ بغداد، 259/2، الذهبي، ميزان الاعتدال، 49/3، ابن عماد الحنبلي، شذرات الذهب، 118/2، الذهبي، تذكرة الحفاظ، 67/2، الزركلي، الأعلام، 110/6، 111.
- (58) سنن أبي داود، باب: ركعتي المغرب أين تصلين، 31/3، السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1.
- (59) مجاهد بن جبر، الإمام أبو الحجاج المخزومي مولاها المكي، المقرئ، المفسر، الحافظ، مولى السائب بن أبي السائب المخزومي، سمع: سعداً، وعائشة، وأبا هريرة، وأم هاني، وعبد الله بن عمر، وابن عباس، روى عنه: قتادة، والحكم بن عتيبة، وعمرو بن دينار، ومنصور، والأعمش، وأيوب، وابن عون، وعمر بن ذر، توفي سنة ثلاث ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 71/1، 72.
- (60) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1، 233.
- (61) حافظ العصر: أبو الحسن علي بن عبد الله بن جعفر بن نجيب السعدي، مولاها المديني، ثم البصري، سمع: أباه، وحامد بن زيد، وهشيماً، وابن عيينة، وعنه الذهبي، والبخاري، وأبو داود، وإسماعيل القاضي. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 13/2، 14، من مصنفاته: الأسامي والكنى، الطبقات، قبائل العرب، وعلل الحديث، ومعرفة الرجال. الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 303/4.

4- طاوس⁽⁶³⁾:

يقول عنه يحيى بن سعيد: "مرسلات طاوس أحب إليك قل: ما أقر بها"⁽⁶⁴⁾.

5- الحسن⁽⁶⁵⁾:

قال عنه ابن المديني⁽⁶⁶⁾: مرسلات الحسن البصري التي رواها عنه الثقات صحاح، ما أقل ما يسقط منها، وقال عنه أبو زرعة⁽⁶⁷⁾⁽⁶⁸⁾: كل شيء قال الحسن قال رسول الله -ﷺ-: "وجدت له أصلاً ثابتاً ما خلا أربعة أحاديث"⁽⁶⁹⁾ قال السخاوي: وليته ذكرها⁽⁷⁰⁾، وروى أبوداود في سننه في آخر باب لزوم السنة⁽⁷¹⁾ وقال عنه يحيى بن سعيد القطان: ما قال الحسن في حديثه: قال رسول الله -ﷺ- وجدنا له أصلاً إلا حديثاً أو حديثين⁽⁷²⁾، وقال السيوطي⁽⁷³⁾⁽⁷⁴⁾: قال الحافظ بن حجر: ولعله أراد ما جزم به الحسن قال عبدالفتاح أبو غدة: وهذا التقييد ضروري، ولعله يكون توفيقاً

(62) السيوطي، تدريب الراوي، 229/1.

(63) طاوس بن كيسان: أبو عبد الرحمن اليماني الجندي، من الأبناء، سمع زيد بن ثابت، وعائشة، وأبا هريرة، وزيد بن أرقم، وابن عباس، حدث عنه ابنه عبد الله، والزهرى، وإبراهيم بن ميسرة، كانت وفاته بمكة قبل يوم التروية بيوم سنة ست ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 69/1، 70.

(64) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1، 233.

(65) الحسن بن أبي الحسن يسار أبوسعيد البصري، شيخ الإسلام، نشأ بالمدينة وحفظ القرآن في خلافة عثمان، حدث عن عثمان، وعمران بن حصين، والمغيرة بن شعبة، وعبد الرحمن بن سمرة... إلخ، حدث عنه: قتادة، وأيوب، وابن عون، ويونس، وخالد الحذاء... إلخ، توفي سنة عشر ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 57/1.

(66) ابن حجر، التهذيب، 266/2.

(67) أبو زرعة، عبد الرحمن بن عمرو بن عبد الله بن صفوان النصري، أبو زرعة الدمشقي، من أئمة الحديث ورجاله، من مصنفاته: التاريخ، وعلل الرجال خ، مسائل في الحديث والفقه، مجهول الولادة، وكانت سنة وفاته ثمانين ومائتين هـ، الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 320/3.

(68) ابن حجر، التهذيب، 666/2.

(69) السيوطي، تدريب الراوي، 230/1.

(70) السخاوي، المقاصد الحسنة، ص 183.

(71) سنن أبي داود، مطبعة مصطفى محمد، 1354، 406/4.

(72) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، 230/1.

(73) جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين أبي بكر بن محمد السيوطي، أخذ العلم عن البلقيني، والشرف المناوي، والشمس بن الفالاتي، والجلال المحلي، من مصنفاته: الدر المنثور في التفسير بالمأثور، والإتقان، والجامع الكبير، ولد بالقاهرة ليلة الأحد مستهل رجب سنة تسع وأربعين وثمانمائة، وتوفي في سحر ليلة الجمعة 19 جمادى الأولى سنة إحدى عشر وتسعمائة هـ. الذهبي، ذيل تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 226: 223/5.

(74) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، 230/1.

بين ما ذكر أعلاه في مراسيل الحسن من أنها صحاح وبين قول الإمام أحمد⁽⁷⁵⁾ في التدريب⁽⁷⁶⁾ وتهذيب التهذيب⁽⁷⁷⁾، وليس في المرسلات أضعف من مرسلات الحسن، وعطاء بن رباح؛ فإنهما كانا يأخذان عن كل أحد⁽⁷⁸⁾، وقول الدار قطني⁽⁷⁹⁾ كما هو في التهذيب: "مراسيله فيها ضعف"⁽⁸⁰⁾، وقول ابن عبد البر في التمهيد: "مراسيل عطاء والحسن لا يحتج بهما؛ لأنهما كانا يأخذان عن كل أحد ونحوه مراسيل: أبي قلابة⁽⁸¹⁾، وأبي العالية⁽⁸²⁾، ويقول الحافظ العراقي⁽⁸³⁾: "ومراسيل الحسن عندهم شبه الريح"⁽⁸⁴⁾، قال أبو عمر: اختلف الناس في مراسيل الحسن، فقبلها قوم، وأباها آخرون.

(75) أحمد بن حنبل: أبو عبد الله الشيباني الوائلي، ولد سنة أربع وستين ومائة، وتوفي سنة واحد وأربعين ومائتين هـ، إمام المذهبي الحنبلي، أحد الأئمة الأربعة، أصله من مرو، من مصنفاته: المسند ط، وله كتب في: التاريخ، الناسخ والمنسوخ، الزركلي، الأعلام، 203/1.

(76) السيوطي، تدريب الراوي، 230/1.

(77) ابن حجر، تهذيب التهذيب، 202/7.

(78) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 230/1.

(79) أبو الحسن: علي بن عمر بن أحمد بن مهدي البغدادي، صاحب السنن، سمع البغوي، وابن أبي داود، وابن صاعد، والحضرمي، ببغداد، والبصرة، والكوفة، واسط، وحدث عنه: الحاكم، وأبو حامد الإسفراييني، وتام الرازي، والحافظ عبد الغني الأزدي، وأبو بكر البرقائي، أخذ الحروف عن مجاهد، وتلا عليه النقاش، وابن ثوبان، ولد سنة ستة وثلاثمائة، وتوفي في ثمان ذي القعدة سنة خمس وثمانين وثلاثمائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 132/3: 134.

(80) ابن حجر، تهذيب التهذيب، 270/2.

(81) عبد الملك بن محمد بن عبد الله الرقاشي، الزاهد، سمع يزيد بن هارون، وعبد الله بن بكر السهمي، وروح بن عباد، والعقدي، وأبا عاصم، حدث عنه ابن ماجة، وابن صاعد، وأبو بكر النجار، وأبو سهل بن زياد القطان، وإبراهيم بن علي الهجيمي، ولد سنة تسعين ومائتين، وتوفي سنة ست وسبعين ومائتين في شوال. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 120/2.

(82) رفيع بن مهران البصري، الفقيه، المقرئ، رأى أبابكر، وقرأ القرآن على أبي غيره، سمع من عمر، وابن مسعود، وعلي، وعائشة، وعنه أخذ قتادة، وخالد الحذاء، وداود بن أبي هند، وعوف الأعرابي، والربيع بن أنس، وأبو عمرو بن العلاء، وثقه أبو زرعة، وأبو حاتم، توفي سنة تسعين، والأصح سنة ثلاثة وتسعين. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 1/.

(83) الشهير بأبي الفضل: زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي، سمع الحديث على سنجر الجاولي، والتقي الأحنائي، كذلك سمع على ابن شاهد الجيش، وابن عبد الهادي، والتقي السبكي، نقل عنه الشيخ جمال الدين الأسنوي في المهمات، من مصنفاته: الألفية في شرحها، ونكت ابن الصلاح، والمراسيل، ونظم الاقتراح، ولد في جمادى الأولى سنة خمس وعشرين وسبعائة، وتوفي ثامن شعبان سنة ست وثمانمائة. الذهبي، ذيل تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 245/5، 246.

(84) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 231/1، وانظر: العراقي، شرح الألفية، 276/1، والتهانوي، قواعد في علوم الحديث، ص153.

وقد روى حماد بن سلمة⁽⁸⁵⁾ عن علي بن زيد⁽⁸⁶⁾ قال: ربما حدثت بالحديث الحسن، ثم أسمعته بعد يحدث به، فأقول: من حدثك يا أبا سعيد، فيقول: ما أدري غير أنني سمعته من ثقة فأقول: أنا حدثتك به.⁽⁸⁷⁾

المطلب الثاني

ويشتمل على ذكر (القسم الثاني) من المراسيل المختارين حسب الترتيب الآتي:

1- مراسيل قتادة⁽⁸⁸⁾:

ضعف مراسيله يحيى بن سعيد فيما ذكره صاحب التدريب عنه أنه قال: هو بمنزلة الريح⁽⁸⁹⁾، قال عنه شعبة: قصصت عليه سبعين حديثاً كلها: يقول فيها: سمعت أنس بن مالك إلا أربعة، قلت: "وكان قتادة معروفاً بالتدليس"⁽⁹⁰⁾.

2- ابن أبي إسحاق:

مراسيل ابن أبي إسحاق الهمداني⁽⁹¹⁾ يقول عنه الإمام السيوطي: ومرسلات أبي إسحاق الهمداني شبه الريح لا شيء.⁽⁹²⁾

(85) حماد بن سلمة بن دينار، شيخ الإسلام، أبو سلمة الربيعي، مولا هم البصري، البزاز، البطائني، النحوي، المحدث، سمع خاله: حميد الطويل، وابن أبي مليكة، وأبا جمره الضبعي، ومحمد بن زياد الجمحي، وأنس بن سيرين ... إلخ، أخذ عنه ابن المبارك، والقطان، وابن مهدي، وعفان القعني، توفي بعيد النحر سن سبع وستين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 151/1.

(86) علي بن زيد بن جدعان، الإمام، أبو الحسين التيمي، القرشي، البصري، الأعمى، عالم البصرة، أخذ عن أنس بن مالك، وسعيد بن المسيب، وأبي عثمان النهدي، وعروة بن الزبير، وأخذ عنه: قتادة، وشعبة، والسفيانان، والحمدان، وعبد الوارث، وإسماعيل بن علية، قال عنه أبو زرعة وأبو حاتم: ليس بقوي، وضعفه أحمد ويحيى، توفي سنة تسع وعشرين ومائة، وقيل: سنة إحدى وثلاثين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 106/1.

(87) ابن عبد البر، التمهيد، طبعة الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 48/1.

(88) قتادة بن دعامة بن عزيز، أبو الخطاب السدوسي، البصري، ولد سنة إحدى وستين، وتوفي سنة ثمانين ومائة هجرية، مفسر، حافظ، ضرير، أمه، قال عنه الإمام أحمد بن حنبل: قتادة أحفظ أهل البصرة، اشتهر بالحديث والعريية، وقد بدلس في الحديث، توفي بواسط بالطاعون. الذهبي، تذكرة الحفاظ، 115/1، والجرح والتعديل القسم 2 من الجزء 133/3: 135، الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، 189/5.

(89) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1.

(90) الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 92/1، 93.

3- ابن أبي كثير:

يضعف يحيى بن سعيد مراسيل ابن أبي كثير⁽⁹³⁾ فيما أخبرنا عنه صاحب التدريب.⁽⁹⁴⁾

4- زيد بن أسلم⁽⁹⁵⁾:

قال عنه صاحب التدريب مضعفاً إياه: "ومرسلات معاوية بن قرّة أحب إليّ من مراسلات زيد بن أسلم".

5- إسماعيل بن أبي خالد⁽⁹⁶⁾:

ذكره صاحب التدريب فقال: "ومرسلات إسماعيل بن أبي خالد ليس بشيء"⁽⁹⁷⁾، يقول الذهبي: وقع لنا من عواليه، وعواليه من الغيلانيات، وجزء محمد بن عاصم، وجزء الجابري.⁽⁹⁸⁾

(91) أبو إسحاق السبيعي: عمرو بن عبد الله الهمداني، الكوفي، روى عنه زيد بن أرقم، وعبد الله بن عمرو، وعدي بن حاتم، والبراء بن عازب، روى عنه: الأعمش، وشعبة، والثوري، قال عنه ابن حاتم: ثقة يشبه الزهري في الكثرة، وهو أحفظ من أبي إسحاق الشيباني، توفي سنة سبع وعشرين ومائة، وشد أبو نعيم فقال: سنة ثمان وعشرين. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 86/1، 87.

(92) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1، 233.

(93) يحيى بن أبي كثير: الإمام أبو نصر الطائي، مولاهم اليمامي، روى عن أبي أمامة الباهلي في صحيح مسلم، وعن أنس في صحيح النسائي، وعن أبي سلمة بن عبد الرحمن، روى عنه ابن عبد الله، وعكرمة بن عمار، ومعمّر، وهشام الدستوائي، والأوزاعي، وهمام بن يحيى، توفي سنة تسع وعشرين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 96/1، 97.

(94) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1.

(95) أبو عبد الله العمري المدني، الفقيه، أخذ عن موله: عبد الله بن عمر، وسلمة بن الأكوخ، وجابر بن عبد الله، وأنس بن مالك، وعنه أخذ مالك، وهشام بن سعد، والسفيانان، وعبد العزيز الدراوردي، من مصنفاته: تفسير يرويه عن ولده عبد الرحمن، توفي سنة ست وثلاثين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 99/1، 100.

(96) إسماعيل بن أبي خالد: الإمام الحافظ، أبو عبد الله البجلي، الأصمعي، سمع ابن أبي أوفى، وأبي جحيفة السؤاني، وطارق بن شهاب، وقيس بن أبي حازم، وعمر بن حريث، وزر بن حبيش، حدث عنه: شعبة، والسفيانان، وأبو أسامة، ويزيد بن هارون، توفي سنة خمس وأربعين ومائة، وقيل: سنة ست وأربعين ومائة. الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، 115/1، 116.

(97) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 232/1.

(98) المصدر السابق، 115/1، 116.

الخاتمة

الحمد لله وكفى والصلاة على المصطفى.

وبعد:

فبعد الإمعان فيه وتحسس مواضعه الشائكة المتمثلة في بعض مسائله وآراء العلماء، المراسيل أقف حيالها فأقول: الاحتجاج بالمراسيل محل خلاف بين الفقهاء، حيث ذهب بعضهم إلى الاحتجاج بها، وذهب البعض الآخر إلى عدم الاحتجاج، عدا مراسيل سعيد بن المسيب وما اشتهر عن الإمام الشافعي من: أنه لا يحتج بالمرسل مطلقاً إلا بمراسيل سعيد بن المسيب، أقول: بأن هذا ردّ بقول المصنف في شرح المذهب في الإرشاد⁽⁹⁹⁾ بل هو يحتج بالمرسل بالشروط المذكورة ونحوه أيضاً: مراسيل سعيد⁽¹⁰⁰⁾ إذن هو يحتج بالمرسل مطلقاً إذا توافرت الشروط لديه، والأصل في ذلك: أن الإمام الشافعي قال: أخبرنا مالك: عن زيد بن أسلم عن ابن المسيب أن رسول الله - ﷺ - : "تهى عن بيع اللحم بالحيوان" وعن ابن عباس أن جزوراً نحررت على عهد أبي بكر الصديق - رضي الله عنه - فجاء رجل بعناق فقال: أعطوني جزءاً بهذه العناق، فقال أبوبكر: لا يصلح هذا، فقال الإمام الشافعي: وكان القاسم بن محمد، وعروة بن الزبير، وأبو بكر بن عبدالرحمن يحرمون بيع اللحم بالحيوان عاجلاً وآجلاً، يعظمون ذلك ولا يرخصون فيه، فقال الشافعي - رحمه الله - وبهذا نأخذ كان اللحم مختلفاً أو غير مختلف ولا نعلم أحداً من أصحاب النبي - ﷺ - خالف في ذلك أبابكر، وإرسال ابن المسيب عندنا حسن⁽¹⁰¹⁾، وبالنظر في كتب الحديث هناك من يعمم، والصحيح أن الإمام الشافعي - رضي الله عنه - نظر في مراسيل ابن المسيب فوجدها: مسندة وهي عنده كغيرها ليست بحجة.

وقال العلماء عن ترجيحه سالف الذكر: "وإنما رجح الإمام الشافعي مراسيله، والترجيح جائز"⁽¹⁰²⁾، قال الخطيب: وهو الصواب والأول ليس بشيء؛ لأن في مراسيله ما لم يوجد مسنداً بحال من وجه يصح، وكذا قال البيهقي⁽¹⁰³⁾: قال وزيادة ابن المسيب في هذا على غيره أنه أصح التابعين إرسالاً فيما زعم الحفاظ⁽¹⁰⁴⁾، غير أن الإمام الشافعي نجده قد ردّ مراسيل سعيد بن المسيب

(99) انظر: الإرشاد، 17/1.

(100) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 224/1.

(101) الشافعي، موسوعة الأم، المكتبة التوفيقية، كتاب مختصر المزني، باب الربا، بيع اللحم بالحيوان، 148/9،

149.

(102) البغدادى، الكفاية، ص444.

(103) البيهقي، مناقب الإمام الشافعي، 32/2.

(104) السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، 224/1، 225.

في زكاة الفطر بمد من حنطة، وفي التولية في الطعام قبل استيفائه في دية المعاهد، وفي قتل من ضرب أباه، ذكره الكوثري.⁽¹⁰⁵⁾

وبهذا الشكل اكتمل البحث، راجياً من الله العلي القدير التوفيق، ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾⁽¹⁰⁶⁾.

⁽¹⁰⁵⁾ الذهبي، تذكرة الحفاظ، حيدر آباد الركن الهندي، 1375، ص 329.

⁽¹⁰⁶⁾ هود الآية 88.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم.
- 1- ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، حققه عبد القادر الأرنبوط، ومحمد الأرنبوط، طبعة سنة 1408هـ، 1988م.
- 2- ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، السعادة، 1323هـ.
- 3- ابن حجر، تقريب التهذيب، حققه وعلق عليه: أبو محمد صلاح الدين بن عبد الموجود، الطبعة الأولى، 1425هـ، 2004م.
- 4- ابن حجر، شرح النخبة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- 5- ابن دقيق العيد، الاقتراح في بيان الاصطلاح، تحقيق: قحطان الدوري، مطبعة الإرشاد، بغداد.
- 6- ابن عبد البر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد، حققه وخرّج أحاديثه: محمد عبد القادر عطا، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1999م.
- 7- أبو داود، السنن، مطبعة مصطفى محمد، 1354هـ.
- 8- أبو زرعة العراقي، تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، وناظر حسين حماد، وعلي عبد الباسط الزير، مكتبة الخانجي، القاهرة، طبعة 2000.
- 9- الإمام الشافعي، الرسالة، تحقيق المرحوم: أحمد شاکر.
- 10- الأمير الحسني الصنعاني، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1966م.
- 11- الحافظ العثاني، جامع التحصيل في أحكام المراسيل، حققه وقدم له وخرج أحاديثه: حمدي عبد المجيد السليفي، عالم الكتب، ط3، 1417هـ، 1997م.
- 12- الحنفي التبريزي، شرح الديباج المذهب في مصطلح الحديث، الطبعة الثانية، البابي الحلبي، سنة 1371هـ، 1952م.
- 13- الذهبي، ذيل تذكرة الحفاظ، وضع حواشيه: الشيخ زكريا عميرات، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1998م.
- 14- الذهبي، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 15- الرازي، مختار الصحاح، عني بترتيبه محمود خاطر، مراجعة لجنة تحقيق التراث بدار الكتب المصرية، الهيئة المصرية للكتاب.
- 16- الزركلي، الأعلام دار العلم، بيروت، لبنان.
- 17- السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: مصطفى عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية.
- 18- السخاوي، فتح المغيث شرح ألفية الحديث.
- 19- السيوطي، تدريب الراوي، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى سنة 1379هـ، 1959م، مكتبة القاهرة.
- 20- الشافعي، موسوعة الأم، حققه وعلق عليه: خيرى سعيد، المكتبة التوفيقية، كتاب مختصر المزني.
- 21- القاسمي، قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

- 22- القرافي، شرح التنقيح، القاهرة، المطبعة الخيرية، 1306هـ.
- 23- النويهض، معجم المفسرين، الطبعة الثالثة، سنة 1409هـ، 1988م، مؤسسة نويهض، بيروت.
- 24- اليحصبي، ترتيب المدارك، طبعة المغرب، طبعة بيروت، نسخة دار الكتب المصرية، نسخة الخزنة الحسنة ومختصر المدارك لابن رشيق وطبعة فقهاء المالكية لمجهول.
- 25- عبد السلام محمود أبو ناجي، الموجز في مصطلح الحديث، الجامعة المفتوحة، 1996م.
- 26- محمد أبو شهبة، الوسيط في مصطلح الحديث، عالم المعرفة، الطبعة الأولى.
- 27- مسلم، الصحيح، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، طبعة دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1375هـ، 1956م.

دور تقنيات التعليم في التدريس

دراسة تطبيقية بمدارس الجبل الغربي

د. عمر العربي الحاج محمد عمر

كلية التربية يفرن - جامعة الجبل الغربي

دور تقنيات التعليم في التدريس

دراسة تطبيقية بمدارس الجبل الغربي

د. عمر العربي الحاج محمد عمر

كلية التربية يفرن - جامعة الجبل الغربي

مقدمة

يزداد الاهتمام بالوسائل والتقنيات التعليمية منذ اكتشاف بعض المستحدثات المرئية كالتلفزيون والأقمار الصناعية، والكمبيوتر، والفيديو، وشبكة الإنترنت، وغيرها.

وأصبحت الوسائل جزءاً متكاملًا مع العناصر التي تكون وتشكل عملية الاتصال، ويعلق الكثير من المشتغلين في ميدان وسائل وتقنيات التعليم أمالاً واسعة على الدور الذي يؤديه استخدام وسائل وتقنيات التعليم في العملية التربوية، ويرى المتحمسون لهذا المجال أن توفير الوسائل والتقنيات التعليمية يساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم في عمليات التعليم، كما تسمح بتنويع مجالات الخبرة، كما أن استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية وتشويق الطلاب وجذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب مستوى الدرس إلى مستوى إدراكهم وتحسين اتجاهاتهم نحو موضوع الدرس.

وفي ضوء ما سبق من أهمية وسائل وتقنيات التعليم أصبحت وظيفة المعلم مصممة لبيئة التعلم، وانتقل دوره من مجرد تحضير الدروس بالطريقة التقليدية النظرية إلى تصميم المواقف التعليمية واختيار الوسائل المختلفة كمصادر للمعلومات، لتخفيف التفاعل بين المتعلم والوسيلة في الموقف التعليمي.

ولم تكن ليبيا ممثلة في وزارة التربية والتعليم بمعزل عن هذه التطورات، فلقد أولت توظيف التقنية في خدمة التعليم اهتماماً بالغاً، حيث تم تطوير خطط التعليم وبرامجه بما يخدم متطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية وكان من أهم ملامح التطوير تشجيع وزارة التربية والتعليم على إعداد البحوث والدراسات في هذا المجال وكذلك اعتماد التعليم الأساسي بصفة أساسية على توظيف التقنيات الحديثة في مجال التعليم.

مشكلة البحث :

ارتبط مفهوم التكنولوجيا ارتباطاً وثيقاً بالصناعات لمدة تزيد عن القرن ونصف القرن قبل أن يدخل المفهوم عالم التربية والتعليم، وما أن دخلت التكنولوجيا مجال التربية والتعليم حتى ارتبطت بمفهوم استخدام الآلات والأدوات في التعليم، وضمن هذا المفهوم فإن تكنولوجيا التعليم تؤكد على أهمية معينات التدريس من مثل: أجهزة العرض والتسجيل والسينمائي والتلفزيون وآلات التدريس وغيرها من الأجهزة والأدوات سواء ما صمم منها خصيصاً لهدف الإعانة في التدريس أو ما استعير من ميدان الصناعات البحتة. وهذا ما يطلق عليه المصطلح Hardware الذي يتمثل في تطبيق مبادئ الهندسة في صنع أدوات التدريس وانطلاقاً من المفهوم جاءت فكرة توظيف التقنية في خدمة التعليم.

(بشير عبد الرحيم، 1988، ص113)

وتعد تقنيات التعليم علم متجدد لا يقف عند حدود استخدام الأجهزة التعليمية وصيانتها، بل إنه يتأثر بالتغيرات النظرية التي تواجه المجال وتطبيقاته، ويلاحظ كيف تأثر المجال بالتحويلات النظرية من مدرسة علم النفس السلوكية إلى المدرسة الإدراكية ثم إلى المدرسة البنوية.

(اليونسكو، 1994، ص8)

وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم في ليبيا لما لتوظيف التقنية في خدمة التعليم من إيجابية على عملية التعليم والتعلم حيث يشير كثير من المشتغلين في ميدان التقنيات التربوية آمالاً واسعة على الدور الذي تؤديه في العملية التربوية. (بشير عبد الرحيم ص2). وفي ضوء اهتمام وزارة التربية والتعليم بتوظيف التقنية في خدمة التعليم كمادة ووسيلة في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة التعليم الأساسي حيث نجد أنها قد خصصت في الخطط الحالية للتعليم الأساسي حصتين في الأسبوع ومادة أساسية لدراسة الحاسب ضمن المواد الأخرى، وقامت كذلك بتوظيف برامج الحاسب الآلي لاستعمالها من قبل المعلمين لتدريس موادهم وقامت الإدارة المدرسية بتشجيع المعلمين لتوظيف التقنية في خدمة التعليم.

وتأسيساً على ما سبق، فإن أهمية مراجعة وتقويم مثل هذه التجارب سيساهم في تحسين العملية التربوية، وجاء الإحساس بالمشكلة من خلال الملاحظة حيث تبين أن توظيف التقنية في خدمة التعليم بالرغم من تواجدها كفكره في أذهان المعلمين إلا أنها لم توظف بالدرجة الكافية في المناهج وهذا ما دفعني كباحث إلى محاولة دراسة واقع وصعوبات توظيف التقنية في خدمة التعليم وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة البحث في السؤال التالي:

- ما واقع توظيف التقنيات التعليمية الحديثة بمدارس التعليم العام في ليبيا والصعوبات التي تواجه استخدامها؟.

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما واقع استخدام التقنيات الحديثة ببعض مدارس التعليم العام بمنطقة الجبل الغربي؟.
- 2- ما الصعوبات التي تحد من استخدام هذه التقنيات في خدمة العملية التعليمية ببعض مدارس التعليم العام بمنطقة الجبل الغربي؟.

أهمية البحث:

وتتمثل أهمية البحث الحالي في التالي:

- 1- يتمشى البحث الحالي مع الاتجاهات الحديثة في توظيف التقنيات في خدمة التعليم.
- 2- قد يسهم البحث الحالي في الكشف عن الصعوبات التي تحول دون توظيف التقنيات في التعليم العام.
- 3- قد يسهم البحث الحالي في تزويد المسؤولين عن مناهج التعليم العام بوزارة التربية والتعليم في ليبيا بالمقترحات التي قد تزيد من فعالية توظيف التقنيات في التعليم العام.
- 4- تناول البحث الحالي لقطاع حيوي ومهم يتمثل في قطاع التعليم العام، الذي تعتمد عليه خطط وبرامج التنمية إلى حد كبير وكلما توفرت لهذا القطاع المقومات الأساسية السليمة مثل المناهج وتوظيف التقنيات في التعليم، كلما تزايد تأثيرها الإيجابي على بقية القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.
- 5- يعد البحث الحالي بداية لبحوث أخرى لي كباحث في مجال توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام بما يسهم مستقبلا في تطوير هذا المجال.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1- واقع توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام في ليبيا.
- 2- الصعوبات التي تعوق توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام في ليبيا.

فرضيات البحث:

يستند البحث الحالي على فرضيتين:

- 1- توظيف التقنيات في العملية التعليمية عنصر مهم لتطوير التعليم العام.
- 2- توظيف التقنيات في خدمة التعليم يحسن من كفاءة العملية التعليمية بعناصرها المختلفة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- 1- حدود موضوعية: وتشمل تحديد واقع استخدام التقنيات الحديثة في التعليم العام بالجبل الغربي والصعوبات التي تعوق توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام وتقديم مقترحات العلاج بما يسهم في زيادة توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام بالجبل الغربي.
- 2- حدود مكانية: تم تطبيق استمارة البحث على مجموعة من المعلمين الذين يقومون بالتدريس في المدارس الحكومية في مرحلة التعليم العام بالجبل الغربي.
- 3- حدود زمنية: تحددت خلال الفترة الزمنية للعام الدراسي 2013/2014م.

مفاهيم البحث:

مفهوم تقنيات التعليم:

تقنيات التعليم: إن كلمة تكنولوجيا كلمة يونانية الأصل تعني بمفهومها الحديث علم تطبيق المعرفة في الأغراض التعليمية بطريقة منظمة وعند تقسيم الكلمة نجد أن الجزء الأول منها يعني المهارة الفنية والجزء الثاني يعني الدراسة أو التدريس وبالتالي تكون بمجملها المهارة الفنية في التدريس.

إن الوسائل التكنولوجية للتعليم هي أشمل من ذلك بكثير فهي قد تكون من الطباشير والسبورة حتى معامل اللغات والأجهزة التعليمية ودوائر التلفزيون المغلقة والآلات التعليمية والحاسبات الإلكترونية والأقمار الصناعية، والإنترنت، وبالتالي فإن استخدام الطريقة الحديثة في التعليم بناءً على أسس مدروسة وأبحاث ثبت صحتها بالتجارب هو ما يسمى بتقنية التعليم (تكنولوجيا التعليم)، ويتضح لنا من ذلك أن تقنية التعليم لا تعني مجرد استخدام الوسائل والأجهزة والآلات الحديثة ولكنها تعني في المقام الأول طريقة في التفكير لوضع منظومة تعليمية.

ومفهوم تقنيات التعليم يحمل في طياته ثلاثة معانٍ: نظام، وناتج، ومزيج من النتائج والنظام، والوسائل التعليمية جزء من تقنيات التعليم على الرغم من أن هناك من يستخدم المفهومين وكأنهما مترادفان، فيخلط بين تقنيات التعليم التي هي طريقة نظامية تسير وفق المعارف الإنسانية المنظمة، وتستخدم جميع الإمكانيات المتاحة، المادية وغير المادية، بأسلوب فعال لإنجاز العمل المرغوب فيه، بدرجة عالية من الإتقان أو الكفاية، والوسائل التعليمية هي كل شيء يستخدم في العملية التعليمية بهدف مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف بدرجة عالية الإتقان. (اليونسكو، 1994، ص9).

التعريف الإجرائي لتقنيات التعليم:

هي مجموعة الأدوات المستخدمة رقمياً أو إلكترونياً أو عن طريق الاتصال التعليمي المباشر أو غير المباشر لتوصيل المعلومات والأفكار والقيم التربوية عن طريق طرق ووسائل التدريس الحديثة.

مفهوم التدريس:

التدريس عملية يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمعلم والمنهج وغيرها من المتغيرات بصورة نسقية systematic بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً. (حسن زيتون، 1997، ص23).

التعريف الإجرائي للتدريس:

"هو عملية منهجية منظمة تعتمد أساساً على استخدام المعلم لأدوات وطرق التدريس الحديثة التي تواكب تطورات العصر من تقنيات وأساليب تربوية تهتم بالرقى والتقدم للمتعلم وللعملية التعليمية ومؤسساتها".

أدوات البحث:

تم بناء استبيان يعول عليه في تحقيق أهداف البحث وهي كالتالي:

- استبيان لتحديد واقع، وصعوبات استخدام التقنيات التعليمية بالمدارس الحكومية في الجبل الغربي.

منهج البحث:

اقتضت هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على الاستكشاف ومن خلال المصادر والمراجع التربوية والنفسية التي تتناول تلك الصعوبات والمشكلات التي يتعرض لها المعلم في استخدامه لتقنيات التعليم ومدى توافرها والاستفادة منها.

إجراءات البحث:

لإنجاز البحث سارت الإجراءات على النحو التالي:

- 1- الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في خدمة العملية التعليمية.
- 2- إعداد إطار نظري يتضمن أهمية استخدام التقنيات الحديثة ومجالات توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية، في مجال أكثر وعياً لتوسيع الاستفادة من التقنيات الحديثة بمدارس التعليم العام .
- 3- إجراء بعض المقابلات مع المديرين والمديرين المساعدين والمدرسين بالتعليم العام للتعرف على آرائهم في واقع توظيف التقنيات في خدمة التعليم في مدارس التعليم العام بالجبل الغربي والصعوبات التي تعوق هذا التوظيف.
- 4- بناء استبيان موجهة إلى المعلمين حول واقع استخدام التقنيات الحديثة بالمدارس الحكومية وحول الصعوبات التي تعوق هذا الاستخدام.
- 5- عرض الاستبيان على مجموعة المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- 6- اختيار عينة البحث.

- 7- تطبيق الاستبيان على مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس في بعض مدارس التعليم العام بالجبل الغربي.
- 8- تحليل نتائج الاستبيان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أهمية استخدام تقنيات الحديثة في التعليم:

إن أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم قد علق عليها كثير من المشتغلين في ميدان التقنيات التربوية آمالا واسعة على الدور الذي تؤديه في العملية التربوية ويرى المتحمسون للتكنولوجيا التربوية أن استخدامها سوف يؤدي إلى:

أولاً: تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته، وهذا التحسين ناتج عن طريق:

- حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.
 - مواجهة النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
 - مكافحة الأمية التي تقف عائقاً في سبيل التنمية في مختلف مجالاتها.
 - تدريب المعلمين في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليمية وطرق التعليم المناسبة.
 - تبني النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
- ثانياً: تؤدي إلى استثارة اهتمام التلاميذ وإشباع حاجاتهم للتعلم فلا شك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية تقدم خبرات متنوعة يأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه.

ثالثاً: تؤدي إلى البعد عن الوقوع في اللفظية وهي استعمال المدرس ألفاظاً ليس لها عند التلميذ نفس الدلالة التي عند المدرس. فإذا تنوعت الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعنى تقترب من الحقيقة الأمر الذي يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معاني الألفاظ في ذهن المدرس والتلميذ.

رابعاً: تحقق تكنولوجيا التعليم زيادة المشاركة الإيجابية للتلاميذ في العملية التربوية.

(اليونسكو، 1994، ص14).

خامساً: تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول.

سادساً: تحقق هدف التربية اليوم والرامي إلى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك.

(بشير عبد الرحيم، 1988، مرجع سابق، ص113).

إضافة إلى ذلك فإن توظيف التقنية في التعليم تؤدي إلى زيادة خبرة التلميذ مما يجعله مستعد للتعلم وهذه الخبرات قد أشار إليها إدجارو ديل في المخروط الذي وضعه الذي يسمى بمخروط الخبرة حيث تمثل الخبرات المجردة التي تعتمد على الخيال كالرموز اللفظية رأس المخروط وتمثل الخبرات الملموسة التي تعتمد على الممارسة الفعلية قاعدة المخروط. (حسين حمدي، 1994، ص46).

سابعاً: مواجهة تطور فلسفة التعليم وتغير دور المدرس:

يهدف التعليم إلى تزويد الفرد بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في الحياة ومواجهة مشكلات المستقبل. ولا يمكن أن يتم ذلك بالتلقين والإلقاء ولكن بتوفير مجالات الخبرة التي تسمح له بمتابعة التعلم لاكتساب الخبرات الجديدة ليكون أقدر على مواجهة المتغيرات المستمرة في متطلبات الحياة، وأنواع العمل التي يمارسها والمشكلات التي تصاحب ذلك. ولهذا كان من الضروري توفير الوسائل التعليمية التي تسمح بتنوع مجالات الخبرة والتي تؤدي إلى امتداد فرص التعلم والإعداد على مدى الحياة. ومن هنا نشأ الاهتمام بالتعليم للإعداد للحياة، واستغلال جميع وسائل الاتصال التعليمي بما في ذلك وسائل الاتصال المجتمعي لتحقيق هذا الهدف.

ثامناً: مواجهة مشكلات التغيرات المعاصرة :

يمر العالم بتغييرات كثيرة تناولت جميع نواحي الحياة وأثرت على التعليم من كافة جوانبه أهدافه ومناهجه ووسائله؛ بحيث أصبح من الضروري على رجال التربية أن يواجهوا تحديات العصر بالأساليب والوسائل الحديثة حتى يتغلبوا على ما يواجههم من مشكلات ويدفعوا بالتعليم لكي يقوم بمسؤوليته في تطوير المجتمع وسوف أعرض لأهم هذه التغيرات:

التطور التكنولوجي ووسائل الإعلام:

شهد القرن العشرين ظهور التقنيات الحديثة، ووسائل الإعلام المتعددة وتطورت بسرعة فائقة نتيجة للتقدم التكنولوجي حتى أنها أصبحت من خصائص العصر الذي نعيش فيه وانعكس أثر ذلك على حياتنا الفكرية والثقافية وتأثر بذلك أسلوبنا في الحياة وظهر ذلك جلياً في الأنماط السلوكية التي ننتهجها في المأكل والمشرب والملبس وفي معالجة مشاكلنا اليومية. وتأثر التعليم بذلك تأثراً كبيراً، كما أن الإمكانات الهائلة لوسائل الإعلام وما تقدمه من معلومات ومدى تأثيرها على الفرد في جميع مراحل نموه أصبحت تشكل تحدياً كبيراً للمدرسة وفلسفتها في المجتمع ولرجال الفكر التربوي.

وخلقت وسائل الإعلام للمدرسة ولل فكر التربوي تحديات كبيرة ينبغي مواجهتها على النحو التالي:

أولاً : لا يمكن أن تظل المدرسة بمنأى عن وسائل الإعلام بل يجب أن تأخذ المدرسة الحديثة بهذه الوسائل في التدريس مثل استخدام الأفلام التعليمية والتلفزيون التعليمي والتسجيلات الصوتية.

ثانياً : أن تخلق المدرسة مجالات للتعاون بينها وبين ما تقدمه وسائل الإعلام في إطار نظام يسمح لها أن تساهم في تحقيق بعض أهداف التعليم التي تتفق وإمكانياتها مثل تقديم الموضوعات الجديدة أو البرامج التي تعمل على إثراء المنهج أو تقديم الصور العلمية التطبيقية لما تقدمه المدرسة من معلومات نظرية أحياناً.

ثالثاً: أن تساهم المعاهد التربوية في إجراء البحوث العلمية حول هذه الوسائل ودراسة آثارها التعليمية والنفسية بغرض تحسين وتطوير طرق الاستفادة منها.

رابعاً: تهيئة التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة بالخبرات التي تؤهلهم على التميز بين ما تقدمه هذه المؤسسات واختيار أفضلها حتى تخلق الفرد الواعي الذي يحسن اختيار ما يستمع إليه أو يشاهده وبذلك يصبح المواطن قوة إيجابية في إحداث التغيير المنشود في البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات. (اليونسكو، مرجع سابق، ص15).

مجالات توظيف التقنيات الحديثة في التعليم العام:

وقد حاول البعض أن يحدد هذا الدور بالتركيز على استخدام الأجهزة السمعية والمرئية كنوع من فن التدريس وهذا هو مفهوم تكنولوجيا التعليم كمنتج إلا أننا نرى أن مفهوم تكنولوجيا التعليم كأسلوب ونظام جيد لتخطيط يساعد في حل مشكلات التعليم. حيث يمكن توظيف التقنيات الحديثة في التعليم العام كوسيلة أو أداة تعليمية يحظى استخدامها في المناهج الدراسية باهتمام بالغ عند صانعي القرار في مجال التربية والتعليم، ويتحقق ذلك من خلال التعامل معها كوسيلة أو أداة تعليمية تساعد على التدريب والممارسة، والمحاكاة، وأسلوب الحوار.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن نظام التدريس والتعليم بصفة عامة يجب أن يصمم لإمداد كل متعلم بالتعليم الصادق والفعال من خلال تطبيق الأسس العلمية لتعليم وتعلم الإنسان.

(حسين حمدي، 1994، ص48).

وعليه فإن التقدم العلمي والتقني الذي سيطر على جميع مناحي الحياة والذي واكب تطور التربية وتجدد طرق وأساليب التدريس أدى إلى دخول الآلة مجال التعليم، حيث أصبحت ضرورة بعد أن كانت نوعاً من الكماليات والترف.

ورغم أن دورها في البداية خضع لكونها مواد مساعدة للمعلم والكتاب المدرسي تنثري عملية التعليم وتطور من خبرات المدرس إلا أن نجاحها ارتبط بإيمان المدرس بجودى استخدامها إذا ما توفرت له بقدر معقول. (بشير عبد الرحيم، 1988، ص118)

ومن أمثلة المجالات التي يمكن فيها توظيف التقنيات الحديثة مثل أجهزة عرض الأفلام التعليمية بأنواعها، وأجهزة العرض، وأجهزة التلفزيون، والتصوير، والحاسب الآلي في التعليم العام بالمدارس.

- توظيف التقنيات الحديثة في عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم، حيث يجب على المرسل في العملية التعليمية أن يختار أكثر قنوات الاتصال فعالية في الارتباط مع الموقف التعليمي حيث أن عملية الاتصال الناجحة تستطيع تحقيق معطيات متعددة يرتبط بعضها بمواقف تعليمية والآخر بمواقف حياتية عامة ومن هذه المعطيات ما يلي:

- ربط المتعلم بالحياة العامة والبيئة ومده بالقدرات العقلية والعملية للتفاعل مع الأحداث المكونة لمجريات الحياة والتعامل معها بوعي ودراية من خلال ممارسات سلوكية اكتسبها نتيجة استيعابه لرسائل معرفية عامة أو خاصة.

- زيادة حصيلة المتعلم من المعارف وإثراء خبراته العلمية والعملية وصقل مهاراته الفنية. التأثير على سلوك الإنسان واتجاهاته بتعديلها أو تغييرها نحو الأفضل.

(عبد العزيز علي، (1996)، ص 41).

الدراسات سابقة:

أولاً: دراسات عربية:

دراسة عبد العزيز السلطان (1999):

كانت بعنوان الإنترنت في التعليم مشروع المدرسة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية واستطلعت الدراسة آراء المعلمين حول إمكانية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية، وقد أوضحت النتائج: أن 70% من المعلمين يؤيدون استخدام الحاسب داخل الفصل وهذا يدل على الوعي في أهمية توظيف التقنية في التعليم، وأن 91.9% من المعلمون يشجعون استخدام الحاسب في العملية التعليمية خارج الفصل، وأن 86% من المعلمين يعتقدون أن التعامل مع الحاسب صعب، وأن 74% من الطلاب يؤيدون استخدام الحاسب داخل الفصل، 70.9% يؤيدون استخدام الحاسب خارج الفصل. (اليونسكو، مرجع سابق 1994، ص 12)

دراسة إيمان مهدي محمد (2004):

جاءت دراستها بعنوان أثر برنامج معد لتقنية الوسائط المتعددة على المستويات المعرفية في مادة تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المستقلين والمعتمدين بكلية التربية ببني سويف بمصر، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.5 وبين متوسطي درجات

المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية (بمعنى في صالح من استخدموا تقنية الوسائط الالكترونية في مادة تكنولوجيا التعليم) وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بإنتاج برامج باستخدام الوسائط المتعددة تراعي المستويات المختلفة للمتعلمين لتيسير وتقريد عملية التعليم. (ايمان مهدي (2004)، ص185).

دراسة سهام حنفي محمد (2005):

جاءت هذه الدراسة بعنوان استراتيجية مقترحه لتدريب معلمي علم الاجتماع أثناء الخدمة باستخدام الانترنت ببني سويف مصر، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن إيجاد استراتيجية للتعليم الالكتروني يزودنا بعملية تدريبية لتطوير آليات شاملة للتعليم الالكتروني. ولابد ان نحدد في البداية مدى هذه الاستراتيجية ولابد ان يكون هناك خطة استراتيجية يمكن قياس نجاحها وكيفية تنمية التعليم الالكتروني وأيضا لابد أن نختار نظام إدارة فعال لكي يحدث التدريب الفعال عن طريق الكمبيوتر، لابد وأن نحدد العوامل والظروف التي تجعل التعليم الالكتروني يحدث وينجح ويؤدي الغرض منه. كما قدمت استراتيجية مقترحة جاءت كالتالي:

- التزايد المستمر في ادوار المعلم في التربية الحديثة والاتجاه نحو المزيد من التنوع في وظيفة العملية التربوية.
- ازدياد المهارات التدريسية والأكاديمية المطلوبة لتدريب المعلم عليها وإكسابه إياها.
- نواحي القصور الشديدة في برامج تدريب الطالب (المعلم) في التربية العملية بالمدارس من حيث المدة ونقص التجهيزات وضعف الإمكانيات مما يؤدي إلى تخريج معلم دون المستوى المطلوب.
- التغير الذي يطرأ على المقررات الدراسية في المجالات المختلفة والذي يحتاج الى متابعة من المعلمين حيث أنهم القائمون على تطبيقها وتنفيذها.
- نواحي النقص في برامج الإعداد أثناء فترة الدراسة بمركز الإعداد.
- الاستخدام الواسع لتكنولوجيا التعليم في التدريس مما يتطلب تدريب المعلم على الاستخدام الأمثل لهذه الوسائط وفق معايير معينة.

(سهام حنفي محمد (2005)، ص16).

دراسة مندور عبد السلام فتح الله (2007):

جاءت هذه الدراسة بعنوان فاعلية أسلوب العرض المتقدم power point بمفرده وبمصاحبته للقطات الفيديو التعليمية عبر الدائرة التلفزيونية المغلقة في تنمية تحصيل الطالبات المعلمات ومهارتهن واتجاهاتهن نحو استخدام وسائل وتقنيات التعليم في التدريس بكلية التربية بعنيزة بالملكة العربية السعودية وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج نذكر منها:

- أن التدريس من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة يساعد الطالبات على الاتي:

- أن يتعلمن وفقا للسرعة الخاصة بعرض المعلومات بهدوء، وبدون توتر مما يجعل التعليم متكيفاً مع كل طالبة حسب قدرتها الخاصة، فهو بذلك يراعي الفروق الفردية بين الطالبات، وهذا يشكل عاملاً هاماً في تعليم مفاهيم الوسائل وتقنيات التعليم مما يزيد من تحصيلهن في هذه المادة.

- أن يتعاملن مع المعارف والمعلومات ليس على مستوى الحفظ، وإنما التعامل معها على مستوى الفهم لتوظيف هذه المعلومات في حل المشكلات.

- الانتباه فقط نحو المفاهيم الرئيسية والقواعد الهامة، والربط بين المفاهيم والنقاط الهامة في النص وذلك من خلال استخدام عناصر اللون، والصوت، والحركة، والرسم، والنص في برمجة العرض المتقدم دون التشتت بعرض الفيديو والذي قد يكون حدث مع المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالعرض المتقدم المصحوب بقطاعات الفيديو. (مندور عبد السلام فتح الله (2007)، ص96).

دراسة محمد خليفة عبد الرحمن والسيد محمد مرعى رضوان (2010):

جاءت بعنوان فاعلية التدريس الإلكتروني في تنمية المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو الجغرافيا بأسبوط بمصر وتوصلت الدراسة الى ان التدريس الإلكتروني يحفز الطلاب على التعلم النشط من خلال المشاركة في تعلم المفاهيم وسهولة الاتصال بين المعلم والمتعلم في أي وقت حتى في خارج أوقات العمل الرسمي عن طريق البريد الإلكتروني وغرف الحوار، كما يعمل التدريس الإلكتروني على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة بين المتعلمين، عن طريق إتاحة الفرصة للمتعلم ان يبدى رأيه دون حرج.

كما يسهم في إيجاد حلول لمشكلة ازدحام قاعات الدراسة، وقلة المباني ونقص المعلمين والكوادر من ذوي الخبرة والكفاءة، ويؤدي الى زيادة مستوى التعاون بين المعلم والمتعلم وتنمية روح المبادرة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث يمكن للطلاب اختيار المحتوى والوقت ومصادر التعلم وأساليبه ووسائل التقويم المناسبة.

أن التعليم الإلكتروني يعمل على توفير بيئة غنية بالوسائل التعليمية المتعددة كالصور والرسوم. (محمد خليفة عبد الرحمن والسيد محمد مرعى رضوان (2010)، ص353).

ثانياً: دراسات أجنبية:

دراسة ديزى: (1984) Deasy

جاءت هذه الدراسة بعنوان الكمبيوتر في التدريس تقرير فرقة العمل على أجهزة الكمبيوتر في التدريس. ولاية ميريلاند قسم التربية والتعليم. يونيو 1984، وهذه الدراسة استهدفت تحديد العوامل التي تعوق توظيف الحاسب في مجال التعليم في المدارس بولاية ميريلاند الأمريكية

وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم هذه العوامل عدم تحديد شروط مثل الكفاءة في معلمي الحاسب، وعدم التعاون الوثيق بين المؤسسات المختلفة في المجتمع لتوفير تدريب للمعلمين أثناء الخدمة .

(Deasy , R. J1988p. 31).

دراسة بيتر (Bitter 1985):

جاءت هذه الدراسة بعنوان مسح أريزونا لممارسات المدرسة الرسمية والاحتياجات بمساعدة الحاسوب في التدريس و تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه توظيف الحاسب في التعليم في ولاية أريزونا هي قلة البرمجيات التعليمية الجيدة، ونقص الكوادر المدربة وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين وإنشاء ورش لتطوير البرمجيات التعليمية، كما يؤكد كار ير وزملائه Carrier على ضرورة تصميم وتوفير الدورات التدريبية للمعلمين بصورة تتفق مع خلفياتهم العلمية باعتبارها من أهم طرق التغلب على عدم توظيف التقنية في التعليم.

(Bitter, G, G, p.43).

دراسة (Maurer1986):

عنيت هذه الدراسة بدراسة العوائق التي تمنع تطبيق وتوظيف الحاسب في التعليم في كلية المجتمع بولاية كاليفورنيا وأعد استبياناً تضمن مجموعة من المعوقات واختار عينة الدراسة من منسقي التعليم بمساعدة الحاسب في كليات المجتمع ومصنعي أجهزة ومعدات الحاسب وناشري البرمجيات (4) وأخصائيين في التعليم بمساعدة الحاسب أشارت الدراسة إلى أن نقص الهيئة التعليمية المختصة كان العامل الأول، كما احتل نقص الموارد المالية أيضاً مركزاً عالياً بين المعوقات.

(بشير عبد الرحيم، 1988، ص45).

دراسة وكالة التعليم في ولاية تكساس أوستن (1986):

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات توظيف الحاسب في التعليم في ولاية تكساس أوستن وأكدت على أن عدم توفر أجهزة الحاسب بدرجة كافية، وعدم وجود كوادر مدربة لصيانة الحاسبات، وعدم توفر البرمجيات المناسبة لمستوى الطلاب الذين سيستخدمون هذه البرامج تعد من أهم المعوقات. (U.S., Taxis. Journal Announcement; May1986, p.7)

دراسة بتزا (Betza 1986):

استخدامات الكمبيوتر في جامعة واشنطن ورقة التي حددتها فرقة العمل على إنشاء Analional المقاصد من التنمية كمواول للتدريب. جامعة واشنطن وسعت هذه الدراسة الى معرفة استخدامات الحاسب في جامعة واشنطن فقد أكدت على أن أكثر الاستخدامات شيوعا للحاسب كأداة للمحاكاة، أما المعوقات التي تعوق توظيف الحاسب في التعليم كانت متمثلة في نقص الأجهزة، وضعف طاقة الأجهزة المتاحة، وعدم توفير فرص للتدريب، وعدم توفر البرمجيات الحديثة.

(Betza, R1986.,p.12)

تعليق عام على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض هذه الدراسات الكشف عن مجموعة من الصعوبات التي تواجه استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وقد تنوعت هذه الصعوبات بحسب البيئة التي تمت فيها الدراسة غير أنه يمكن حصر هذه الصعوبات بشكل عام في التالي:

- عدم إعداد البرمجيات المناسبة لاستخدامها في عملية التدريس.
 - عدم تدريب الكوادر التربوية ومنها المعلمين على استخدام هذه التقنيات.
 - نقص الكوادر التربوية المدربة على استخدام التقنيات.
 - عدم التعاون الوثيق والكاف بين مؤسسات المجتمع المختلفة والمؤسسة التربوية.
- وإذا كانت الدراسة الحالية تحاول التعرف على واقع توظيف التقنيات الحديثة في خدمة التعليم العام بالمدارس فإنها قد استفادت من الدراسات السابقة في التعرف على بعض الجوانب التي تعيق توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:
- أنها تتناول الكشف عن واقع استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية في المدارس، وهي بيئة جديدة لم تجرى فيها مثل هذا النوع من الدراسات.
 - أن نتائج هذه الدراسة تقتصر على المنطقة والعينة التي تناولتها وعينت بها، وبالتالي قد تخالف نتائجها مناطق أخرى تعليمية .

خطوات البحث:

أولاً: مجتمع البحث والعينة:

تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بالجبل الغربي للعام الدراسي 2013/2014م وشمل البحث معلمي المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي والإعدادي والثانوي)، من المناطق التعليمية، مدارس الزنتان، والرجبان، وبفرن، والبالغ عددهم 2166 معلماً ومعلمة، وتم سحب عينة من المجتمع بلغت 100 مفردة بحثية تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

ثانياً: إعداد الاستبيان:

قام الباحث ببناء استبانة استهدفت تحديد الواقع والصعوبات التي تعيق استخدام توظيف المعلمين للتقنيات التعليمية.

وبالتالي تكون محتوى الاستبانة من 50 عبارة كل عبارة تمثل الواقع والصعوبات التي تعوق توظيف التقنيات التعليمية.

تصحيح الاستبيان:

اعتمدت على أسلوب التقدير الكمي في وضع تقديرات الاستبيان، حتى يمكن الوصول إلى معرفة الصعوبات التي تعوق توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام بصورة أقرب إلى الموضوعية ولمعرفة واقع استخدام التقنيات في خدمة التعليم في ليبيا حيث تم وضع أمام كل سؤال أو عبارة في الاستبيان جواب (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) وعلى المفحوص الذي يقوم بملء الاستبانة أن يضع علامة (√) أمام الجواب الذي يراه مناسباً.

وقد مرت الاستبانة بالمراحل التالية:

- 1- عرض الاستبيان على مجموعة من الخبراء والمتخصصين.
- 2- تعديل الاستبانة في ضوء آراء السادة الخبراء المتخصصين.
- 3- الخروج بالاستبانة في صورتها النهائية.
- 4- تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي ومعلمات عينة البحث.

ثبات الاستبيان:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا، ولم يقل معامل الثبات في جميع عبارات الاستبيان عن 0.91 وهو معامل عال ومقبول إحصائياً.

نتائج الدراسة:

جدول رقم (1) يوضح النوع في العينة

الجنس	عدد	% النسبة
ذكر	14	14%
أنثى	86	86%
مجموع	100	100%

يوضح الجدول عالية الجنس في العينة حيث جاءت أعلى نسبة في العينة للإناث ونسبة بلغت 86 % تقريباً، ونسبة الذكور بلغت 14 % تقريباً.

جدول رقم (2)

يوضح العمر في العينة

الفئات العمرية	عدد	% النسبة
20-30	24	24 %
40	41	41 %
50	29	29 %
60 فأكثر	6	6 %
مجموع	100	100 %

يوضح الجدول عالية فئات الأعمار للعينة وكانت اعلى نسبة للفئة العمرية من 40 الى 50 سنة وبنسبة بلغت 41% تليها الفئة العمرية من 50 الى 60 سنة وبنسبة بلغت 29%، ثم الفئة العمرية من 20 الى 30 سنة وبنسبة بلغت 24%، وأخيرا الفئة العمرية من 60 سنة فأكثر وبلغت نسبتها 6% تقريبا، علما بأن المتوسط الحسابي لأعمار العينة يساوي 37 سنة تقريبا.

جدول رقم (3)

يوضح عدد سنوات الخبرة للعينة

سنوات الخبرة	عدد	النسبة
اقل من 5 سنوات	20	20%
10 سنوات	23	23%
15 سنة	20	20%
20 سنة	14	14%
25 سنة	10	10%
30 سنة	7	7%
35 سنة فأكثر	6	6%
مجموع	100	100%

يوضح الجدول عالية سنوات الخبرة للعينة حيث جاءت أعلى نسبة لمن هم اقل من عشر سنوات خبرة وبنسبة بلغت 23% تقريبا، يلها من لديهم خمس سنوات خبرة وايضا من لديهم خمسة عشر سنة خبرة وبنسبة بلغت لكل منهما 20% تقريبا، ثم يليها من لديهم خمس وعشرون سنة من الخبرة وبنسبة بلغت 10% تقريبا، ثم يليها نسبة سنوات الخبرة ثلاثون سنة وبلغت 7% تقريبا، وأخيرا جاءت اقل نسبة لسنوات الخبرة لمن لديهم خمس وثلاثون سنة وبنسبة بلغت 6% قريبا. علما بان المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة يساوي 18 سنة تقريبا.

جدول رقم (4)

يوضح الإقامة للعينة

الإقامة	عدد	النسبة%
قرية	41	41%
مدينة	59	59%
مجموع	100	100%

يوضح الجدول عالية إقامة أفراد العينة حيث جاءت اعلى نسبة للمقيمين في المدينة وبنسبة بلغت 59% تقريبا، ثم تلتها نسبة من يسكنون القرى وبنسبة بلغت 41% تقريبا.

جدول رقم (5)

يوضح المؤهل العلمي للعينة

النسبة %	عدد	المؤهل
40%	40	متوسط
52%	52	عالي
8%	8	دراسات عليا
100%	100	مجموع

يوضح الجدول عالية المؤهل العلمي للعينة حيث جاءت أعلى نسبة للمؤهل العالي ونسبة بلغت 52% تقريبا، ثم يليها نسبة المؤهل المتوسط ونسبة بلغت 40% تقريبا، وأخيرا نسبة الحاصلين على دراسات عليا ونسبة بلغت 8% تقريبا.

جدول رقم (6)

يوضح المرتب للعينة

النسبة %	عدد	فئات المرتب
4%	4	اقل من 400
5%	5	500
15%	15	600
33%	33	700
24%	24	800
18%	18	900
1%	1	أكثر من 1000
100%	100	مجموع

يوضح الجدول عالية المرتبات للعينة حيث جاءت أعلى نسبة لمن يتقاضون مرتب من 700 دينار إلى 800 دينار ونسبة بلغت 33% تقريبا، تليها نسبة من يحصلون على 800 إلى 900 دينار ونسبة بلغت 24% تقريبا، يليها نسبة من يتقاضون من 900 إلى 1000 دينار ونسبة بلغت 18% تقريبا، ثم يليها من يقاضون من 600 إلى 700 دينار ونسبة بلغت 15% تقريبا، يليها نسبة من يتقاضون من 500 إلى 600 دينار ونسبة بلغت 5% تقريبا، يليها نسبة من يتقاضون اقل من 400 دينار ونسبة بلغت 4% تقريبا، وجاءت اقل نسبة لمن يتقاضون مرتب أكثر من 1000 دينار ونسبة بلغت 1% تقريبا. علما بأن المتوسط الحسابي لدخل العينة يساوي 677 دينار ليبي شهريا.

جدول رقم (7)

يوضح امتلاك العينة للحاسوب

العينة	عدد	النسبة
نعم	51	%51
لا	49	%49
مجموع	100	%100

يوضح الجدول نسبة عالية من يمتلكون أجهزة حاسوب في العينة، حيث جاءت أعلى نسبة لمن يمتلكون أجهزة حاسوب ونسبة بلغت 51% تقريبا، بينما الذين لا يمتلكون حاسوب بلغت نسبتهم 49% تقريبا وهي نسبة متقاربة جدا.

الجدول رقم (8) يوضح الفقرات والنسبة والوسط الموزون ودرجة الأهمية

م	الفقرات	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	مجموع	الوزن النسبي
1	عدم توفر ما يكفي من أجهزة الكمبيوتر لاستخدام المعلمين	55	14	31	100	2.24
2	أجهزة الكمبيوتر والبرامج قديمة	48	29	23	100	2.25
3	عدم توفر اتصال بالإنترنت أو عدم إمكانية الاعتماد عليه	60	13	27	100	2.33
4	أجهزة الكمبيوتر تتعرض للإتلاف أو السرقة	37	16	47	100	1.9
5	ضعف البنية التحتية اللازمة لدعم تقنيات المعلومات والاتصالات مثل (توصيلات الأسلاك بالمدرسة)	64	10	26	100	2.38
6	عدم توفر الدعم التقني الكافي لتقنيات المعلومات والاتصالات	66	11	23	100	2.43
7	حظر الوصول إلى مواقع انترنت مناسبة لطرق التدريس الحديثة	50	17	33	100	2.17
8	صعوبة الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر في المعامل أو المكتبة	48	21	31	100	2.17
9	عدم كفاية الوقت لإعداد الدروس باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات	55	20	25	100	2.3
10	عدم توفر التطوير/التدريب المهني من أجل استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات للتعليم والتعلم	62	18	20	100	2.42
11	عدم دعم إدارة المدرسة أو سياستها لتقنيات المعلومات والاتصالات	54	14	32	100	2.22
12	عدم دعم تقنيات المعلومات والاتصالات لمحتويات المناهج التعليمية المطلوبة	64	13	23	100	2.41
13	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات للقيام بموضوعات دراسية في البحث عن المعلومات على الانترنت	17	14	69	100	1.48
14	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات	12	15	73	100	1.39

مكرر						والاتصالات للقيام بممارسة المهارات والإجراءات الروتينية	
مكرر 28	1.4	100	74	12	14	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات والخضوع للاختبارات والقيام بالواجب المنزلي	15
40	1.07	100	75	11	14	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات لكتابة أو تحرير القصص، أو التقارير، أو المقالات باستخدام معالجات النصوص	16
24	1.44	100	70	16	14	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في تحليل البيانات أو المعلومات	17
29 مكرر	1.39	100	72	17	11	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات لإنشاء عروض تقديمية متعددة الوسائط كاستخدام الصوت أو الفيديو مثلاً	18
34 مكرر	1.34	100	75	16	9	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات كاستخدام معارفهم في وضع الحلول للمشكلات الحقيقية خارج المدرسة على سبيل المثال، كتابة خطاب إلى جريدة لاقتراح طريقة لحل مشكلة ما في المجتمع	19
25 مكرر	1.43	100	73	11	16	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في إعداد أعمال محاكاة أو رسوم متحركة لاستكشاف نظام ما أو مفهوم تجريدي	20
32	1.36	100	75	14	11	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات للوصول عن بعد إلى الموارد المتاحة على الموقع الإلكتروني للفصل	21
35 مكرر	1.33	100	78	11	11	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات والتعاون مع زملاء الفصل، عن طريق البريد الإلكتروني أو الفيديو	22

						كونفرانس، أو لوحات المناقشة،	
36	1.31	100	78	13	9	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات والعمل مع الطلاب أو الكبار خارج الفصل (طلاب المدارس الأخرى أو الكبار المتابعون لدراستك)	23
33	1.35	100	75	15	10	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في عرض المعلومات أو إعطاء إرشادات الدرس للطلاب	24
39	1.24	100	84	8	8	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات لتقديم العروض داخل الفصل (مثل أعمال المحاكاة القائمة على الكمبيوتر، والمعامل الافتراضية)	25
34	1.34	100	77	12	11	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في تحضير الدرس (مثل إجراء الأبحاث أو إعداد المواد للطلاب)	26
37	1.29	100	78	15	7	يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات -تنظيم بيانات الفصل (مثل الدرجات والحضور)	27
30	1.38	100	77	16	7	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في مراقبة تعلم الطلاب ومقارنة البيانات بأهداف أو معايير التعلم المحددة مسبقاً	28
21	1.49	100	83	7	10	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التواصل مع الطلاب عن طريق البريد الإلكتروني	29
38	1.27	100	86	7	7	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التواصل مع الآباء (عن طريق البريد الإلكتروني)	30
36	1.31	100	80	9	11	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التعاون مع الخبراء أو المعلمين في المواقع الأخرى أو مع أفراد المجتمعات الأخرى لإثراء عملية تعلم الطلاب	31
35	1.33	100	76	15	9	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في نشر الموارد التعليمية والتعلمية على	32

						مدونة أو أحد مواقع الويب (الانترنت) مثلا من أجل المعلمين أو الطلاب الآخرين	
25 مكرر	1.43	100	69	19	12	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في تحسين أداء الطلاب وفقا للتقييمات المعيارية	33
25 مكرر	1.43	100	68	21	11	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في خلق الفرص التي تساعد الطلاب على النشاط في التعلم (العمل في المشروعات الطويلة، التعاون مع الزملاء، تقييم أعمالهم الخاصة، إلى غير ذلك	34
28 مكررة	1.4	100	70	20	10	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التعرف على تطبيقات الكمبيوتر والانترنت (معالجات النصوص، أو أوراق البيانات، أو البريد الالكتروني، أو المواقع الالكترونية، أو قواعد البيانات)	35
31	1.37	100	73	17	10	يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في تحسين المعرفة بالمعايير الوطنية والدولية	36
30 مكرر	1.38	100	73	16	11	تلقين أي تدريب قبل استخدام التقنية	37
23	1.47	100	66	21	13	تتوفر لديكم أدلة ووثائق عن التقنية باللغة العربية	38
20	1.66	100	51	32	17	يوجد تفاعل وتجاوب من الطلبة مع التقنية	39
26	1.42	100	68	22	10	وجدتم تشجيعا من رؤسائكم لاستخدام هذه التقنية	40
18	1.93	100	46	15	39	واجهتم صعوبات أو معوقات في استخدام التقنية	41
27	1.41	100	72	15	13	أن التقنية التي تستخدمونها موفرة من طرف مؤسستك	42
17	2.03	100	39	19	42	تساهم التقنية في صياغة الأهداف التربوية الإجرائية تشمل الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية	43

44	تساهم التقنية في البرامج التعليمية وبرامج التعليم الالكتروني وفقا لمعايير الجودة التعليمية	49	17	34	100	2.15	15
45	تساهم التقنية في تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف	50	21	29	100	2.21	11
46	تساهم التقنية في توفير مصادر التعلم المختلفة بمركز مصادر التعلم	55	18	27	100	2.28	7
47	تساهم التقنية في إنتاج المواد التعليمية المختلفة والإلمام بأسس الإنتاج والعرض والتوظيف	46	21	33	100	2.13	16
48	تساهم التقنية في تحليل المعلومات الواردة من مصادر متعددة لوضع تقرير أو حل لمشكلة ما	50	18	32	100	2.18	13
49	تساهم التقنية في توظيف مبدأ التعلم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلم	49	21	30	100	2.19	12
50	توظيف التقنيات في العملية التعليمية عنصر مهم لتطوير التعليم	52	20	28	100	2.24	9 مكرر

تناول الجدول أعلاه، توضيح فقرات الإجابة من العينة والنسبة المئوية والوسط الموزون وترتيب الأهمية لكل فقرة من الفقرات طبقا لأهميتها حسب نتائج التحليل الإحصائي.

ترتيب نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بواقع التقنيات التعليمية بالمدارس:

- فقرة عدم توفر الدعم التقني الكافي لتقنيات المعلومات والاتصالات احتلت المرتبة الأولى في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 66% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت تقريبا 23% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 11 % تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.43.

- فقرة عدم توفر التطوير/التدريب المهني من أجل استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات للتعليم والتعلم احتلت المرتبة الثانية في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 62% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت تقريبا 20% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 18 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.42.

- فقرة عدم دعم تقنيات المعلومات والاتصالات لمحتويات المناهج التعليمية المطلوبة احتلت المرتبة الثالثة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 64% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت تقريبا 23% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 13% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.41.
- فقرة ضعف البنية التحتية اللازمة لدعم تقنيات المعلومات والاتصالات مثل توصيلات الأسلاك بالمدرسة احتلت المرتبة الرابعة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 64%، ثم جاءت بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 26% تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 10%، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.38.
- فقرة عدم توفر اتصال بالإنترنت أو عدم إمكانية الاعتماد عليه احتلت المرتبة الخامسة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 60%، ثم جاءت بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 27% تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 13%، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.33.
- فقرة عدم كفاية الوقت لإعداد الدروس باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات احتلت المرتبة السادسة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 55% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت تقريبا 25% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 21% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.3.
- فقرة تساهم التقنية في توفير مصادر التعلم المختلفة بمركز مصادر التعلم احتلت المرتبة السابعة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 55% ثم جاءت بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 27% تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 18%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.28 تقريبا.
- فقرة أجهزة الكمبيوتر والبرامج قديمة احتلت المرتبة الثامنة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 48%، ثم جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 29% تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت تقريبا 23%، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.25.
- الفقرة عدم توفر ما يكفي من أجهزة الكمبيوتر لاستخدام المعلمين احتلت المرتبة التاسعة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 55% ثم بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت تقريبا 31% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 14% تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.24.
- فقرة توظيف التقنيات في العملية التعليمية عنصر مهم لتطوير التعليم احتلت المرتبة التاسعة مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 52%، ثم جاءت

بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 28 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 20%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.24 تقريبا.

- فقرة عدم دعم إدارة المدرسة أو سياساتها لتقنيات المعلومات والاتصالات احتلت المرتبة العاشرة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 54% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت تقريبا 32% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 14 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.22.

- فقرة تساهم التقنية في تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف احتلت المرتبة الحادية عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 50 % ثم جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 29 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 21%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.21 تقريبا.

- فقرة تساهم التقنية في توظيف مبدأ التعلم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلم احتلت المرتبة الثانية عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 49%، ثم جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 30 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 21%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.19 تقريبا.

- فقرة تساهم التقنية في تحليل المعلومات الواردة من مصادر متعددة لوضع تقرير أو حل مشكلة ما احتلت المرتبة الثالثة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 50 %، ثم جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 32 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 18%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.18 تقريبا.

- فقرة حظر الوصول إلى مواقع انترنت مناسبة لطرق التدريس الحديثة احتلت المرتبة الرابعة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 50% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت تقريبا 33% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 17 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.17.

- فقرة صعوبة الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر في المعامل أو المكتبة احتلت المرتبة الرابعة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 48% تقريبا، ثم بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت تقريبا 31% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 20 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.17.

- فقرة تساهم التقنية في البرامج التعليمية وبرامج التعليم الالكتروني وفقا لمعايير الجودة التعليمية احتلت المرتبة الخامسة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 49%، ثم جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 34 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 17%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.15 تقريبا.

- فقرة تساهم التقنية في إنتاج المواد التعليمية المختلفة والإلمام بأسس الإنتاج والعرض والتوظيف احتلت المرتبة السادسة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 46 %، ثم جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 33 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 21%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.13 تقريبا.
- فقرة تساهم التقنية في صياغة الأهداف التربوية الإجرائية تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية احتلت المرتبة السابعة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 42%، ثم جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 39 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 19%، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 2.03 تقريبا.
- فقرة واجهتم صعوبات أو معوقات في استخدام التقنية احتلت المرتبة الثامنة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 46% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 39 % تقريبا وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 15% تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.93 تقريبا.
- فقرة أجهزة الكمبيوتر تتعرض للإتلاف أو السرقة احتلت المرتبة التاسعة عشر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 47%، ثم جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 37 % تقريبا، وفي المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 16%، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.9.
- فقرة يوجد تفاعل وتجاوب من الطلبة مع التقنية احتلت المرتبة العشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 51% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 32% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 17% تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.66.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المعلم والطالب في عدم توفر الوسائل والتقنيات في عملية التدريس:

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التواصل مع الطلاب عن طريق البريد الالكتروني احتلت المرتبة الحادية والعشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 83% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 10 % تقريبا وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 7% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.49.
- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات للقيام بموضوعات دراسية في البحث عن المعلومات على الانترنت احتلت المرتبة الثانية والعشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 69% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 17% تقريبا.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 14 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.48.

- فقرة تتوفر لديكم أدلة ووثائق عن التقنية باللغة العربية احتلت المرتبة الثالثة والعشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 66% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 21% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 13 % تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.47 تقريبا.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في تحليل البيانات أو المعلومات احتلت المرتبة الرابعة والعشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 70% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 16% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 14 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.44.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في خلق الفرص التي تساعد الطلاب على النشاط في التعلم (العمل في المشروعات الطويلة والتعاون مع الزملاء، تقييم أعمالهم الخاصة) احتلت المرتبة الخامسة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 68% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 21% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 11 % تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.43.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في تحسين أداء الطلاب وفقا للتقييمات المعيارية احتلت المرتبة الخامسة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 69% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 19% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 12 % تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.43.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في إعداد أعمال محاكاة أو رسوم متحركة لاستكشاف نظام ما أو مفهوم تجريدي احتلت المرتبة الخامسة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 73% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة ونسبة بلغت تقريبا 16% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 11 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.43.

- فقرة وجدتم تشجيعا من رؤسائكم لاستخدام هذه التقنية احتلت المرتبة السادسة والعشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 68% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريبا 22% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 10 % تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.42 تقريبا.

- فقرة أن التقنية التي تستخدمونها موفرة من طرف مؤسستك احتلت المرتبة السابعة والعشرون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 72% تقريبا، ثم بدرجة

متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 15% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 13% تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.41 تقريبا.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات والخضوع للاختبارات والقيام بالواجب المنزلي:- احتلت المرتبة الثامنة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 74% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت تقريبا 14% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 12% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.4.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التعرف على تطبيقات الكمبيوتر والانترنت (معالجات النصوص، أو أوراق البيانات، أو قواعد البيانات أو البريد الإلكتروني، أو المواقع الالكترونية احتلت المرتبة الثامنة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 70% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 20% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 10% تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.4.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات للقيام بممارسة المهارات والإجراءات الروتينية احتلت المرتبة التاسعة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 73% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 15% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 14% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.39.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات لإنشاء عروض تقديمية متعددة الوسائط كاستخدام الصوت أو الفيديو مثلا احتلت المرتبة التاسعة والعشرون مكررة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 72% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 17% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 11% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.39.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في مراقبة تعلم الطلاب ومقارنة البيانات بأهداف أو معايير التعلم المحددة مسبقا احتلت المرتبة الثلاثون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 77% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 16% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 7% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.38.

- فقرة تلقين أي تدريب قبل استخدام التقنية احتلت المرتبة الثلاثون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 73% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت

تقريباً 16% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 11 % تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.38.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في تحسين المعرفة بالمعايير الوطنية والدولية احتلت المرتبة الحادية والثلاثون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 73% تقريباً، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريباً 17% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 10% تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.37.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات للوصول عن بعد إلى الموارد المتاحة على الموقع الإلكتروني للفصل احتلت المرتبة الثانية والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 75% تقريباً، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريباً 14% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 11 % تقريباً، تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.36.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في عرض المعلومات أو إعطاء إرشادات الدرس للطلاب احتلت المرتبة الثالثة والثلاثون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 75% تقريباً، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريباً 15% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 10% تقريباً، تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.35.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات كاستخدام معارفهم في وضع الحلول للمشكلات الحقيقية خارج المدرسة (على سبيل المثال، كتابة خطاب إلى جريدة لاقتراح طريقة لحل مشكلة ما في المجتمع احتلت المرتبة الرابعة والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 75% تقريباً، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريباً 16% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 9 % تقريباً، تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.34.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في تحضير الدرس (مثل إجراء الأبحاث أو إعداد المواد للطلاب احتلت المرتبة الرابعة والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 77% تقريباً، ثم بدرجة متوسطة ونسبة بلغت تقريباً 12% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 11% تقريباً، تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.34.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات والتعاون مع زملاء الفصل، عن طريق البريد الإلكتروني أو الفيديو كونفرانس، أو لوحات المناقشة احتلت المرتبة الخامسة والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة ونسبة بلغت 78% تقريباً، ثم

بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 11%، كما جاءت بدرجة كبيرة متساوية معها في النسبة وبنسبة بلغت 11 % تقريبا، علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.33.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في نشر الموارد التعليمية والتعليمية على مدونة أو أحد مواقع الويب (الانترنت) مثلا من أجل المعلمين أو الطلاب الآخرين احتلت المرتبة الخامسة والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 76 % تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 15% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 9 % تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.33.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات والعمل مع الطلاب أو الكبار خارج الفصل (طلاب المدارس الأخرى أو الكبار المتابعون لدراستك) احتلت المرتبة السادسة والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 78% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 13% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 9 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.31.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التعاون مع الخبراء أو المعلمين في المواقع الأخرى أو مع أفراد المجتمعات الأخرى لإثراء عملية تعلم الطلاب احتلت المرتبة السادسة والثلاثون مكرر في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 80% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت تقريبا 11% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 9 % تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.31.

- فقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات في تنظيم بيانات الفصل (مثل الدرجات والحضور) احتلت المرتبة السابعة والثلاثون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 78% تقريبا، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريبا 15% وفي المرتبة الأخيرة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت 7% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.29.

- فقرة يستخدم المعلم تقنيات المعلومات في التواصل مع الآباء (عن طريق البريد الإلكتروني) احتلت المرتبة الثامنة والثلاثون في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 86% تقريبا، ثم بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت تقريبا 7% كما جاءت بدرجة كبيرة متساوية معها في النسبة بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 7% تقريبا، تقريبا علما بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.27.

- جاءت الفقرة يستخدم الطلاب تقنيات المعلومات والاتصالات تقديم العروض داخل الفصل (مثل أعمال المحاكاة القائمة على الكمبيوتر والمعامل الافتراضية احتلت المرتبة التاسعة والثلاثون والأخيرة في الأهمية حيث جاءت إجابة أعلى درجة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 84%

تقريباً، ثم بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت تقريباً 8% كما جاءت بدرجة كبيرة متساوية معها في النسبة، وبنسبة بلغت 8% تقريباً، تقريباً علماً بأن الوسط الموزون النسبي هو 1.24.

أهم النتائج التي توصل إليها البحث تمثلت في الآتي:

- عدم توفر الدعم التقني الكافي لتقنيات المعلومات، والاتصالات، واحتلت المرتبة الأولى.
- عدم توفر التطوير، والتدريب المهني من أجل استخدام تقنيات المعلومات، والاتصالات للتعليم، والتعلم، واحتلت المرتبة الثانية في الأهمية.
- عدم دعم تقنيات المعلومات، والاتصالات لمحتويات المناهج التعليمية المطلوبة، واحتلت المرتبة الثالثة في الأهمية.
- ضعف البنية التحتية اللازمة لدعم تقنيات المعلومات، والاتصالات مثل توصيلات الأسلاك بالمدرسة، واحتلت المرتبة الرابعة في الأهمية.
- عدم توفر اتصال بالإنترنت، أو عدم إمكانية الاعتماد عليه، واحتلت المرتبة الخامسة في الأهمية.
- عدم كفاية الوقت لإعداد الدروس باستخدام تقنيات المعلومات، والاتصالات، واحتلت المرتبة السادسة في الأهمية.
- تساهم التقنية في توفير مصادر التعلم المختلفة بمركز مصادر التعلم، واحتلت المرتبة السابعة في الأهمية.
- أجهزة الكمبيوتر، والبرامج الخاصة به قديمة، واحتلت المرتبة الثامنة في الأهمية، وعدم توفر ما يكفي من أجهزة الكمبيوتر لاستخدام المعلمين، والتي احتلت المرتبة التاسعة في الأهمية.
- كما أن توظيف التقنيات في العملية التعليمية عنصر مهم لتطوير التعليم احتلت المرتبة التاسعة مكرر في الأهمية.
- عدم دعم إدارة المدرسة، أو سياستها لتقنيات المعلومات، والاتصالات، واحتلت المرتبة العاشرة في الأهمية.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالتالي:
- إعداد دورات تدريبية على فترات متقاربة، ولتكن ربع سنوية أي كل ثلاثة شهور لمتابعة تطورات البرمجيات الحديثة، ومزاولة المعلمين لها أولاً بأول للقضاء على ندرة تدريب الكوادر التربوية على استخدام هذه التقنيات، وأهمهم المعلمين.
- توفير البرامج اللازمة، والبرمجيات في مجال التدريس نتيجة للنقص الحاد في إعداد البرمجيات المناسبة لاستخدامها في عملية التدريس.

- زيادة عدد الكوادر التربوية المدربة على استخدام التقنيات.
 - دعوة مؤسسات المجتمع المختلفة والتي تهتم بهذا المجال الحيوي للتعاون مع المؤسسات التربوية، وذلك لعدم التعاون الوثيق والكاف، والواضح بين مؤسسات المجتمع المختلفة، والمؤسسة التربوية.
- وإذا كانت الدراسة الحالية تحاول التعرف على واقع توظيف التقنيات الحديثة في خدمة التعليم العام بالمدارس، فإنها قد استفادت من الدراسات السابقة في التعرف على بعض الجوانب التي تعيق توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- ونقترح إجراء العديد من الدراسات في هذا المجال الحيوي والهام للارتقاء بالعملية التربوية، ولتحسين مستوى المؤسسة التربوية، وخلق معلمين أكفاء لنواكب تطور العصر الرقمي والالكتروني الذي بات يحدد ويتحكم في كل نواحي الحياة البشرية، والمادية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية في مراحل تعليمية مختلفة، وفي مناطق جغرافية تعليمية أخرى.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

- 1- اليونسكو، المشروع الدولي للتعليم التقني والمهني، دليل إعداد نماذج أولية لتطوير مناهج التعليم التقني والمهني، الجزء الأول، ربط المناهج باحتياجات سوق العمل، الأردن: عمان، 1994م .
- 2- أحمد الخطيب، وآخرون، دليل البحث والتقييم التربوي، المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، 1995.
- 3- بشير عبد الرحيم، التكنولوجيا في عمليات التعلم والتعليم، عمان، دار الشروق، 1988.
- 4- حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، 1994.
- 5- حسين محمد، التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي دراسة مقارنة، الكويت، طباعة ذات السلاسل، 1990.
- 6- زاهر أحمد، تكنولوجيا التعليم كفسلفة ونظام، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، 1996 .
- 7- عبد العزيز علي، تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية، بيروت، مكتبة الفلاح، 1996.
- 8- عبد الحافظ محمد، مدخل إلى التكنولوجيا التعلم، عمان، دار الفكر، 1992.
- 9- كمال بن منصور جمبي، واقع تدريس الحاسوب في المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 56، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1995.
- 10- محمد علي: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، عمان، دار الشروق، 1997.
- 11- حسن حسين زيتون التدريس رؤية في طبيعة المفهوم. القاهرة: عالم الكتب، 2001، طبعة 1.
- 12- سهام حنفي محمد، استراتيجية مقترحة لتدريب معلمي علم الاجتماع أثناء الخدمة باستخدام الانترنت، مجلة كلية التربية بنها، مصر، المجلد الخامس عشر، العدد 62 يوليو 2005.
- 13- محمد خليفة عبد الرحمن والسيد محمد مرعى رضوان، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، 2010.
- 14- إيمان مهدي محمد، أثر برنامج معد لتقنية الوسائط المتعددة على المستويات المعرفية في مادة تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المستقلين والمعتمدين بكلية التربية بنى سويف، مجلة كلية التربية بنها، مصر، المجلد الخامس عشر، العدد 62 يوليو 2005.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Betza.R.. “ Instructional Uses Of Computers At The University Of Washington “ Paper Identified By The Task Force On Establishing Anational Clearing House Of Materials Development For Training. Washington University.1986.
- 2- Bitter, G, G “Survey Of Arizona Public School Practices And Needs For Computer Assisted Instruction “College Of education, Arizona State University, Journal Amouncement; Dec, 1982.
- 3- 3-Carol Fagan and Dan Lunley , Planning for Tech Prep A Guide Book for School Leaders. N.Y: Scholastic Inc., 1995, PP. 8-9.
- 4- Deasy , R. J. “ Computer In Instruction “ Report Of Task Force On Computers In Instruction. Maryland State Dept. Of Education. June 1984
- 5- Maurer , R. W. “ An Examination Of Obstacles To The Implementation Of Computer Aided In Instruction In California Community Colleges 11’ Diss Abst. Vol. 47 p.1138.

- 6- Office Of Educational Research And Improvement “ The Determination Of Computer Competencies Needed By Classroom Teachers” , Geographic Sources; U.S., Taxis. Journal Announcement; May. 1986.
- 7- Sale, S, G, C., “ Design Considerations for Planning A Computer Classroom ". Educational Technology. (1985), Vol. 25. No (5).
- 8- Sullivan, D, J., “ Computer Assisted Instruction for Management and Business Study; A Look to Future ", Masters Thesis, George Washington University, and Journal Announcement: Mars 1976.
- 9- [http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php? t 4657&langid](http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=4657&langid)

الموسيقى ودلالاتها في الإذاعة

د. عمر الرابطي د. ناصر آغا د. رمضان أبو درباله

كلية الفنون والاعلام – جامعة طرابلس

الموسيقى ودلالاتها في الإذاعة

د. رمضان أبو دربالة

د. ناصر آغا

د. عمر الرابطي

مفهوم الصوت

يعرف الصوت بأنه عبارة عن (موجات طويلة تنشأ من اهتزاز مصدر الصوت، وتنتشر في الوسط المادي المحيط، وعندما يصل تأثير هذه الموجات إلى الأذن، ينتقل في أجزائها حتى يصل إلى المخ فيسبب الإحساس بالسمع).⁽¹⁾

وعليه فإن شدة الصوت تحدده سعة الموجة أي الفرق بين الضغط والتخلل في الموجة، "فلأذن البشرية مدى محدود تستطيع من خلاله إدراك الصوت، ويتراوح هذا المدى بين 20 - 2000 ذبذبة في الثانية، فإذا قلت أو زادت هذه الذبذبة فمن المستحيل إدراكها، لأن درجة الصوت تعتمد على عدد الذبذبات خلال الثانية الواحدة".⁽²⁾

كما تم تعريف الصوت بأنه (عبارة عن مجموعة من الذبذبات المركبة، وهذه الذبذبات هي نتيجة للتغيرات التي تحدث في الضغط الجوي ابتداء من مصدر الصوت حتى ما يسمى بالرق طبلية الأذن، فعندما يتحدث الإنسان مثلاً، أو يعزف على آلة الموسيقية تهتز كمية الهواء الملاصقة للنف، أو لمصدر الصوت اهتزازات تحدث تغيراً في الضغط الجوي الذي ينتقل بالتالي عن طريق التضامط والتخلل إلى مكان استقبال هذه الاهتزازات سواء أكان ميكروفون المسجل، أو أذن المستمع، ففي الوقت الذي كانت طرق الاتصال معدومة، كانت هناك الأصوات، والرموز من أهم وسائل الاتصال بين البشر).⁽³⁾

ومن المعلوم أن اللغة نظام من الرموز الصوتية أو هي - كما عرفها "ابن جني" (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).⁽⁴⁾

وثمة مسألة أرقّت علماء اللغة العربية وفلاسفتها، ونالت قسطاً كبيراً من اهتمامهم، ومع ذلك نجد نظراتهم إليها متباينة، بل متعارضة أحياناً، وهذه المسألة تتمثل في العلاقة بين الأصوات

¹ محمد أحمد الباروني، محمد أبو الفضل: التسجيل والمسجلات، مؤسسة المطبوعات الحديثة، د. ت، ص 31.

² عبد الرحمن جرتياني: الأذن والسمع، مجلة الفيصل، السعودية، العدد (76) السنة الرابعة، 1983، ص 96.

³ يوسف مرزوق: فن الكتابة للإذاعة والتلفزيون، الإسكندرية، دار المعرفة، 1986، ص 13.

⁴ عثمان بن جني: الخصائص، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001، ص 87.

ودلالاتها، فما تزال مسألة الصوت والدلالة*، وتحديد العلاقة بينهما، من أشد مباحث علم اللغة تعقيداً، وربما يعود ذلك إلى ارتباطها بمسألة أخرى أكثر تعقيداً، ألا وهي مسألة نشأة اللغة. ومن الملاحظ أن الفكر الإنساني - منذ بواكيره الأولى - شغل بالبحث في مسألة نشأة اللغة، وقام على افتراضات نظرية عجزت عن كشف النقاب عن أولية اللغة، فنشب خلاف قديم حول هذا الموضوع لم يحسم إلى يومنا هذا، وترتب عليه خلاف آخر حول موضوع نال قسطاً وافراً من عناية العلماء والمفكرين في ميادين مختلفة في القديم والحديث هو موضوع العلاقة بين الصوت ومدلوله.⁽¹⁾

العلاقة بين الصوت وبين دلالاته:

وهناك نظرية أخرى تنفي العلاقة بين ماهية الصوت وبين دلالاته، وهي تقف على طرفي نقيض مع نظرية المحاكاة التي ترى أن الصوت يحاكي الطبيعة.⁽²⁾ بمعنى آخر أن أصوات الكلمة تكون نتيجة تقليد مباشر لأصوات طبيعية صادرة عن الإنسان أو الحيوان أو الأشياء وهو ما يُعرف بـ "الأونوماتوبيا".

والأونوماتوبيا هي عملية تجسيد الصوت للمعنى، فيكون الشكل بذاته دالاً على مضمونه، وقد أكد النقد الحديث هذه الظاهرة في لأدب على أنها ترميز، بحيث يصبح الشكل شفافاً، مصوراً جوانب المعنى بأصواته.⁽³⁾

كما تشير الدراسات الحديثة إلى أن جماعة من الفلاسفة واللغويين بمختلف اللغات عالجت فكرة العلاقة بين الصوت والدلالة.

فقد أسهب فلاسفة اليونان في دراسة العلاقة بين الصوت والدلالة، وتباحثوا عن طبيعة العلاقة بين أصوات الكلمة ومدلولها، وعما إذ كانت هذه العلاقة تتضمن ناحية رمزية توثق بين تلك الأصوات وما تدل عليها الكلمات من أمور تدركها الحواس والعقول، أو أن الأمر لا يعدو مجرد المصادفة.⁽⁴⁾

ويمكن القول أن فكرة الصوت وما يؤديه من دلالة قد حظيت بأهمية بالغة عند العرب، فقد بدأ البحث عن طبيعة العلاقة بين جرس الكلمة ومعناها الذي يتسق معها عند العرب في وقت

* لهذه المسألة عدة تسميات منها "الدال والمدلول"، "الصوت والمدلول"، "اللفظ والمدلول".

¹ مصطفى جطل وزملاؤه: العلاقة بين الدال والمدلول، مجلة بحوث، جامعة حلب، العدد (28)، 1995، ص10.

² أحمد ياسوف: جماليات المفردة القرآنية في كتب الإعجاز والتفسير، دار المكتبي، دمشق، 1994، ص223.

³ المرجع نفسه، ص222.

⁴ إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ط6، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1978، ص125.

مبكر، منذ أن واجهوا مشكل الآيات القرآنية وإعجازها، واستخراج الأحكام الشرعية واللغوية منها، سواء عند علماء الفقه والأصوليين أو عند اللغويين، إدراكاً من هؤلاء لأهمية مسألة الصوت والدلالة، وقيمتها في خدمة القرآن الكريم، وحفظ نقاء اللغة العربية وصفاتها، وحل كثير من إشكالاتها الصوتية والدلالية، وبيان القيم التعبيرية للأصوات وهي منتظمة داخل البنيات والتراكيب.

وقد اتجه علماء اللغة العربية المتقدمون في دراساتهم هذه وجهتين، الأولى تتمثل في دراسة الانسجام الصوتي في اللفظة الواحدة، باعتباره يوضح المستعمل من المهمل، والفصيح من غيره، وبيان المعايير المعتمدة في الحكم على فصاحة المفردات أو التراكيب بالنظر إلى أصواتها، أما الثانية فتتمثل في دراسة القيمة التعبيرية للأصوات، ومدى اتفاق دقة الدلالة مع جرس الأصوات المختارة، وهل فكرة مناسبة الصوت للدلالة قد وقعت لهم اتفاقاً أو عن قصد.⁽¹⁾

الموسيقى:

يعمل الصوت على تنمية عامل الأصالة في العمل الدرامي الإذاعي، إذ يضاعف القدرة على الإقناع، ويشعر المستمع بالواقعية، وتكامل العوامل الحسية للعالم الحقيقي الواقعي، وتتكون عناصر الصوت من الحوار والصمت والموسيقى، وسنتحدث في بحثنا هذا عن الموسيقى كمؤثر صوتي ودلالاتها في الإذاعة.

مفهوم الموسيقى:

يعرف علم الموسيقى بأنه (العلم الذي يبحث في ماهية القواعد والنظريات الموسيقية، وفروعه، نظريات الموسيقى، تاريخ الموسيقى، جماليات فن الموسيقى، الموسيقى الشعبية، سيكولوجية الموسيقى، الأصوات).⁽²⁾

كما تم تعريف الموسيقى على أنها (فنون العزف على آلات الطرب، وعلمها هو معرفة نسب الأصوات والنغم بعضها إلى بعض، ومعرفة تلاحين الغناء، وهو من أقدم العلوم، ويندرج حسب التصنيف التقليدي تحت علم التعاليم الذي ينظر في المقادير على العموم إلى جانب الهندسة).⁽³⁾

¹ هادي نهر: الحروف والأصوات العربية في مباحث القدماء والمحدثين، محلة آداب المستنصرية، العدد 8، 1984، ص250.

² كمال عيد: فلسفة الأدب والفن، تونس، مطبعة الشركة التونسية لفنون لرسم، 1978، ص295.

³ ابن خلدون: المقدمة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992، ص531.

الموسيقى ودلالاتها في الإذاعة

للموسيقى دور هام جداً في عملية الخلق والإبداع الفني في الأعمال الدرامية الإذاعية، فهي تؤدي دوراً هاماً في إثارة العواطف الإنسانية وخلق الجو العام بطريقة لا يمكن أن تؤديها الأصوات الأخرى.

فتعتبر الموسيقى قطب رحب في الفن الإذاعي بوجه عام، وفي التمثيلية الإذاعية بوجه خاص، حيث كان للموسيقى دور رئيسي في ترقية الفن الإذاعي واجتذاب الجماهير، ومع أن عناصر التمثيلية الإذاعية هي الكلمات والمؤثرات الصوتية والموسيقى، فإن استخدامها معاً يتطلب براعة فائقة ومهارة شديدة فالجمع بين العناصر الثلاثة في تمثيلية إذاعية واحدة ينبغي أن يحاط بكثير من الحذر، والحرص على عدم تضاربها، وإلا فسد التأثير الدرامي الإذاعي في نهاية الأمر.⁽¹⁾

فالموسيقى رافقت العروض الدرامية منذ آلاف السنين، حيث كانت أصوات الطبول والأبواق ترافق العروض المسرحية لاسخيلوس* ويوربيدس** التي كانت تقدم على مسارح أثينا في عصر الإغريق، لكن يمكن اعتبار الجذر التاريخي في صناعة هذا الفن الجمالي يمتد إلى أوبرا الموسيقىار الألماني "ريتشارد فاغنر"***، حيث عرض الأوبرا التي تعتمد على الرقص والموسيقى والتكامل الدلالي بينهما، وأكد أن الرقص تعبير عن علاقة الجسد في المكان أما الموسيقى فإنها تعبير عن علاقة الدلالة بالزمان، وهكذا تتكامل وحدة العرض الأوبرالي؛ لهذا تعتبر الموسيقى

¹ فهم محمد ماهر: لمحات عن التمثيلية الإذاعية، طرابلس، الدار العربية للكتاب، 1977، ص 87.

* أسخيلوس: هز أبو المسرح اليوناني لأنه ساهم بشكل كبير في تغيير مسار التراجيديات اليونانية، ولد سنة 525 ق.م. كتب أول مسرحياته وهو في الخامسة والعشرين، وقد كانت إجمالي مسرحياته حوالي 90 مسرحية وتوفي في صقلية سنة 456 ق.م.

** يوربيدس: هو أحد أبرز ثلاثة كتاب إغريقين، برعوا في فن التراجيديات، تعامل مع أبطال الأساطير كما فعل أسخيلوس وسوفوكليس، ولكنه أظهر الأبطال أناساً عاديين، واستخدم مسرحياته لانتقاد الأفكار السياسية والاجتماعية والعقائدية في زمانه، عاش في الفترة ما بين 480 ق.م - 406 ق.م.

*** ريتشارد فاغنر: مؤلف وكاتب مسرحي ألماني، ولد في لايبزغ، في ألمانيا عام 1813، وتوفي في البندقية بإيطاليا عام 1883، ولد ريتشارد في نفس العام الذي جرت فيه معركة الأمم بين جيش نابليون وجيوش الحلفاء (السويد، النمسا، بروسيا، روسيا)، كانت أول أعماله الفنية ملحمة استوحاها من موت صديق له، اعتنق الأفكار الثورية، فحلت عليه نقمة أولياء نعمته، واضطر للهرب إلى سويسرا ليستقر بها لفترة من الوقت (1849 - 1861م)

عنصرأ أساسياً من مقومات الإذاعة والسينما والمسرح أيضاً من خلال توظيفها بهدف يجسد روح الحدث وليس تصوير الحدث.⁽¹⁾

وقد ساهمت طائفة معتبرة من الفلاسفة سواء في الحضارتين الفارسية واليونانية أو الحضارة الإسلامية في تطور علم الموسيقى، ومن أبرز هؤلاء أرسطو والكندي وغيرهما، ومما يحكى عن الكندي في هذا الباب أنه كان حاذقاً في الموسيقى وأنه (إن شاء حرك ما يبكي أو يضحك أو ينوم).⁽²⁾

ومن أقوال أفلاطون في الموسيقى: (من حزن فليسمع الأصوات الحسان، فإن النفس إذا حزنت خمدت نارها، فإذا سمعت ما يطربها ويسرها اشتعل فيها ما خمد، وكان ملوك الفرس يلتهمون بالسماع إذا حزنوا أو مرضوا أو شغلهم التفكير).⁽³⁾

ويقصد أفلاطون أن الموسيقى بإيقاعاتها الجميلة والراقية تخاطب المشاعر والأحاسيس لدى الإنسان، وبدوره يعبر عن أحاسيسه بها عن طريق الرقص مثلاً، وليس العكس، أن الإنسان يرقص للموسيقى لغاية وظيفية أو تعبيرية لإيصال فكرة معينة أي كوسيلة.

وجاء في الأساطير الإغريقية أن "الإسكندر الأكبر المقدوني" بعد أن دك عرش الإمبراطورية الفارسية بانتصاره على "دارا الثالث" في موقعة أريلاء عام 33 ق.م، أولم لأبطاله وعيون رجاله وليمة فاخرة، واعتلى عرش فارس وأجلس إلى جانبه حبيبته "تاييس"، ثم أخذ القوم في الشراب والاستماع إلى أغاني "تيموتيوس" أحد مواطني طيبة، وكان بارعاً في العزف على الغيثار، وكذلك الغناء، وغنى الرجل غناءً حماسياً، وذكر الغزاة الفاتحين بما كان من حكم الأعداء ودهائهم.⁽⁴⁾ وفي إشارة إلى الأثر الروحي والنفسي القوي، لم يتخلف المسلمون عن غيرهم في التأليف والإبداع العلمي في مجال الموسيقى، بل أثروا الحضارة الإنسانية بنصوص وأعمال لازالت شاهدة على تقدمهم في هذا المجال أو الميدان.⁽⁵⁾

وإذا أردنا امتزاج الحوار بالموسيقى فإن ذلك يحتاج إلى دراسة جيدة حتى لا يطغى أحد العناصر على الآخر دون أن تحدث التأثير المطلوب، وظهور الموسيقى وتلاشيها في انسيابية مقنعة تتداخل مع الحوار يتم بأسلوب تتكامل فيه عناصر الحوار والموسيقى كألوان متألقة، كما أن الحوار هو الذي يبرز دائماً دون أن تطغى عليه الموسيقى طغياناً يفسد تسلسل الأحداث.

¹ مصطفى عبد الله القسطنطيني: كشف الفنون، ج2، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992، ص190.

² المرجع نفسه، ص191.

³ محمد حلمي سليمان: السينما والمجتمع، القاهرة، دن، 1996، ص47

⁴ المرجع نفسه، ص47

⁵ محمد عزيز نظمي: علم الجمال، القاهرة، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 1986، ص67. وينظر كذلك:

عبد الرؤوف يرجاوي، في علم الجمال، دار الآفاق الجديدة بيروت 1981 ص 73

وإذا كان للكاتب الإذاعي حس موسيقي إلى جانب حسه الدرامي وخبرته بأسلوب الحوار فإنه يستطيع ولا شك أن يقدم إنتاجاً جيداً في مجال هذا الجنس الأدبي الذي يطرق مسامعنا في كل يوم في شكل التمثيلية الإذاعية المسموعة.

وعلى الكاتب الإذاعي أن يوسع من دائرة ثقافته الموسيقية المتنوعة سواء على الصعيد المحلي أو القومي أو العالمي حتى يكون على خبرة باستعمالها بما يضيف على التمثيلية الإذاعية التي يكتبها براعة استهلاكية في مقدمتها الموسيقية بالحوار وحتى يمكنه أن يستخدمها طبيعياً بين مسمع وآخر وفي إضفاء الجو النفسي على ملامح الشخصيات على النحو الذي يبرز الانفعالات النفسية المتنوعة الهادئة أو الغاضبة.⁽¹⁾

كما تلعب الموسيقى دوراً أساسياً في المقدمة وبين المسماع المتنوعة وكخلفية للأحداث ولتصوير الصراع والأحداث ولتكون في النهاية خاتمة التمثيلية الإذاعية. إن معرفة كيفية استخدام الموسيقى في المسمع الدرامي أمر مهم جداً، وذلك لإعطائه قوة دفع للارتفاع بمستوى الحدث من أساسيات الفعل للموسيقى المضافة، وكذلك تعمل على تعزيز المحتوى العاطفي للمسمع وخلق توقع لدى المستمع مع الإحساس بسرعة المسمع وتقديم الشخصية وإبراز تطورها.⁽²⁾

وهنا تأكيد على أن للموسيقى دور وظيفي يتمثل في تحديد المكان والزمان والتعريف ببعض الشخصيات كذلك لها دور حسي يعتمد على الإثارة والتشويق والمتعة التي تجعل المستمع متفاعلاً مع الأحداث وكأنه يراها وبذلك تتكون لديه صورة ذهنية.

وقد لا يدرك المستمع العادي الدور الذي تلعبه الموسيقى، إلا أنها كثيراً ما تسيطر على أحاسيسه وتتحكم في عواطفه، وعند "أفلاطون" ينبغي للموسيقى ألا تتبع التربية البدنية بل تسبقها؛ لأن الجسم لا يحدث سموماً في الروح بل بعكس ذلك تعمل الروح على بناء الجسم.⁽³⁾

كذلك تلعب الموسيقى دوراً هاماً في تصوير الحالة النفسية والصعود إلى القمم الدرامية، وعلى هذا الأساس يجب أن بحسن المخرج اختيار الموسيقى المناسبة للتمثيلية، وتؤدي الموسيقى في التمثيلية أكثر من دور؛ فدورها البسيط في استخدامها كحلقة انتقال بين المسماع وكافتتاحية للتمثيلية أو كخاتمة لها تقوم بدور مشابه لدور الإضاءة في المسرح، حتى نزيد أثر الانفعالات،

¹ محمد ماهر فهمي: مرجع سابق، ص 85.

² كرم شلبي: الإنتاج التلفزيوني وفنون الإخراج، القاهرة، مكتبة التراث الإسلامي الطبعة الأولى، 1977، ص 233.

³ بول هنري لانج: الموسيقى في الحضارة الغربية، (من عصر اليونان حتى عصر الرينسانس "النهضة")، ترجمة: أحمد حمدي محمود، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973، ص 97.

ويستفاد منها في تلوين المسامع أو تركيز الضوء على حدث ما، أو تصبح جزءاً من الحدث وذلك عندما تقوم إحدى الشخصيات بالعزف على آلة موسيقية أو غناء أغنية. إن شدة تعلق المستمع بالموسيقى المصاحبة للحوار، وكذلك الإضاءة التي تتمتع بها لتعميق الدلالات مما يخلق في ذهن المستمع نوعاً في التجانس بين الاثنين، وإن نوع الموسيقى يعطي دقة أكثر في تحديد المكان، فمثلاً عندما تسمع موسيقى أوبرالية تعرف طبيعة المكان الذي تسمع فيه، وموسيقى الجاز أو ضربات الطبول الذي كانت يمارسها الأفارقة عند استخدامهم للطبوس الدينية والاحتفالات الشعبية.⁽¹⁾

وهنا يجب الإشارة إلى عنصر مهم جداً وهو "الإيقاع"، فإذا تطرقنا إلى إيقاع الصوت فهو أساساً مرتبط بالحنجرة، بينما إيقاع الآلة يرتبط بعلاقة تلك الآلة باليد، لذا يقوم الوزن بتنظيم الزمن الموسيقي، بينما يعمل الصوت على تنظيم هذا الزمن، فمن دون الوزن تصبح الموسيقى ذات خاصية سكونية جامدة، من كل ذلك يتضح أن الإيقاع هو على درجة كبيرة من الأهمية، ولذلك فإن التدفق الموسيقي له وظائف نفسية مرتبطة بالإحساس الجمالي؛ لأن اللحن يثير في الحواس إمكانية الإحساس بالشكل وله القدرة على إطلاق الخيال ثم الانفعال أي الدخول في حيثيات المعنى من أجل إبراز القيمة الجمالية والتعبير به لذلك اللحن، والمتعة في الإيقاع، إنها تيار متصل من الضربات الموسيقية وأي انحراف مفاجئ في الإيقاع المتكرر يعمل على تشتيت الجهاز العصبي.⁽²⁾

وبناء على ما سبق فإن للموسيقى وظائف عدة منها:

- مضاعفة الأثر الدرامي.
- سرد حكاية داخلية.
- تهيئة الإحساس بالزمان والمكان.
- بناء التوتر الدرامي.
- وصف الشخصية من خلال الموسيقى.
- مصاحبة الحوار.
- خلق الجو العام.

¹ هنري أجيل: علم جمال السينما، ترجمة: إبراهيم العريس، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر الطبعة الأولى، 1980، ص19..

² عبد المجيد الخطيب، غيث الشامس يحي: هندسة الصوت، ط2، طرابلس، المطبعة الخضراء للطباعة والنشر، 2004، ص21.

وعليه تلعب الموسيقى دوراً بارزاً لا يمكن إغفاله أو التقليل من أهميته نظراً لأنها تضيف على البرنامج الإذاعي الكثير من ملامحه التي تكسبه تميزه وتفرداً فضلاً عن إمكانية استخدامها للتعبير عن فكرة معينة أو جو مقصود.

كما تستخدم الموسيقى كعامل مساعد على إكمال الصورة المطلوبة، وتحريك عملية التخيل لدى المستمع، إضافة إلى خلق المزاج الضروري والجو المناسب الذي يهيئه المستمع لتلقي ما يعرضه عليه البرنامج، بمعنى آخر عندما يعجز الحوار عن إيصال المعنى على الموسيقى أن تكمل مواطن الضعف.⁽¹⁾

كذلك فإن لها أدواراً كثيرة في اكتمال المسامع الإذاعية مثل وصف الأماكن والتأثير لأحداث قادمة ومحتملة، وثبت الانفعال وتوجيه السلوك لدى المستمع، والتحكم في مزاجه النفسي والربط الحميمي بين مسمع وآخر، وهذا فضلاً عن استكمال كل أشكال العناء لكسب ثقة المستمع وقابليته وتوجيه استماعه.

كما تعتبر الموسيقى إحدى أنواع التعبير الإنساني ولعلها من أكثر الفنون تجريدية، هذا ما أكدته الكاتبة "لوي دي جانيتي" بقوله "إن الموسيقى وسط تعبيرى شديد التجربة يميل إلى الشكلية البحتة، فمن الصعب مثلاً الحديث عن مضمون عبارة موسيقية، لذا فإننا نرى أن وظيفة الموسيقى هي التعبير عن أعماق الحياة العاطفية".⁽²⁾

بناءً على ذلك يجب أن توظف الموسيقى على النحو التالي:

- تستخدم الموسيقى كلحن مميز للبرامج الإذاعية، وفي هذه الحالة يجب أن تعطينا الموسيقى الصورة المطلوبة الصادقة وتعبر عن موضوعه.
- تستخدم الموسيقى للتأثير على المستمع كاستخدام قطعة موسيقية حزينة لمسمع حزين.
- تستخدم الموسيقى كجزء من البرنامج في البرامج الموسيقية.
- البرامج الموسيقية الخالصة وهي التي تقدم المؤلفات الموسيقية والغنائية وقد اختفت العروض الموسيقية الحية "الأوركسترا" والمؤدي الموسيقي "العازف" وحلت لتسجيلات محلها سواء أكانت على أشرطة أو اسطوانات.
- تستخدم الموسيقى كوسيلة للانتقال من الزمان والمكان والحدث، ويجب أن تكون المقطوعة الموسيقية مكونة من مقطعين، أحدهما يعبر عن المسمع السابق، والثاني يمهّد للاحق، وهذا لا يعني استخدام مقطوعتين موسيقيتين.

¹ حسن عباس: الفن الإذاعي (وسائل الاتصال الجماهيري)، بنغازي، دار الكتب الوطنية، 2005، ص 300.

² عبد المجيد الخطيب، غيث الشامس يحي: مرجع سابق، ص 9.

- تستخدم الموسيقى لإبراز معنى معين.⁽¹⁾

أنواع الموسيقى

للموسيقى أنواع عديدة سنذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر.

1. موسيقى الجاز

بدأت موسيقى الجاز في منتصف القرن التاسع عشر، وفي مدينة "نيو أورليانز" الواقعة على نهر المسيسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث احتوت تلك المدينة في ذلك الوقت خليط من المهاجرين الأسبان والإنجليز والفرنسيين يكونون معاً طبقة الأسياد، حيث يمتلك كل منهم عدد وفير من العبيد الذين يسخرونهم في جميع الأعمال وخاصة الزراعة.

وفي الظروف التاريخية والاجتماعية التي تزامنت مع إلغاء نظام الرق والعبودية عام 1863م، من جهة، ونهاية الحرب الأهلية الأمريكية عام 1865م من جهة أخرى، وجد الزوج أنفسهم أحرار في مدينة "نيو أورليانز" التي تكثر فيها الملاهي الليلية، وصالات الرقص الأوروبي التي تنتشر في كل أنحاء المدينة، وهكذا بدأت الموسيقى الأوروبية تختلط بالإيقاعات والألحان التي احتفظ بها الزوج وتوارثوها جيل بعد جيل لأنهم كانوا يرددونها أثناء العمل.⁽²⁾

وبعد نهاية الحرب الأهلية وتحرر الرق، التقت الزوج حديثي التحرر حولهم فوجدوا عدداً كبيراً من الآلات النحاسية المبعثرة هنا وهناك من مخلفات الحرب التي تركتها فرق الموسيقى العسكرية، فجمعوها وأخذوا يحاولون النفخ فيها محاولين عزف تلك الألحان العسكرية أو أي نغمة تخرج منهم تلقائياً.⁽³⁾

وهكذا بالفطرة ابتكروا وهم لا يدرون موسيقى الجاز كما أصبحت الآلات النحاسية هي الآلات الأساسية لعزفها.

وقد وصلت موسيقى الجاز إلى شكلها الكلاسيكي عام 1925م، وتفرعت في كل أنحاء العالم بآلاتها المختلفة، كما استطاعت في الثلاثينيات من القرن الماضي، أن تحمل طابع الشكل التجاري، والعروض في موسيقى الجاز لا تهتم بمادة الأغنية قدر اهتمامها بشكل العرض الموسيقي نفسه، فالموضوع في الأغنية لا يزيد عن كونه نقطة بدء لانطلاق الشكل الموسيقي

¹ حسن عباس: الفن الإبداعي: مرجع سابق، ص 301.

² روجر م. بسقيلد: فن الكتاب المسرحي للمسرح والإذاعة والتلفزيون والسينما، ترجمة: دريني خشبة، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1978، ص 86.

³ المرجع نفسه، ص 87.

نفسه، والشكل نفسه غير مقيد أو محدد لأن له حريات واسعة في التعبير، وأهم أساسيات الإيقاع في الجاز هي وحدة الإيقاع.⁽¹⁾

2. الموسيقى السيمفونية:

ترجع البدايات للعمل السيمفوني لعصر الباروك، فمع نهاية القرن السابع عشر وبداية القرن الثامن عشر استخدمت السيمفونية كافتتاحية إيطالية للأوركسترا، والتي عادة كانت تتكون من ثلاث حركات في أنماط راقصة، وقد ظهرت كثيراً في أعمال "الساندرو سكارلاتي"* وآخرون، وفي ذلك الوقت لم تكن السيمفونيات تعتبر من الأعمال المشهورة، بل كانت تقتصر على ثلاثة أنواع من الحفلات، أولها حفلات الأوبرا، وثانيها في الموشحات الدينية بالكنيسة، كما ظهرت ثالثاً في الحفلات التي تقام بدون تمثيل، ولم تكن مدة السيمفونية في أي من هذه الصور الثلاث طويلة، بل كانت تتراوح بين 10 - 20 دقيقة كحد أقصى.⁽²⁾

وقد ظلت الافتتاحية الإيطالية - بحركاتها لثلاث - هي أساس الأعمال السيمفونية في تلك الفترة، حيث كانت تتكون من حركة سريعة تسمى أليغرو، تليها حركة بطيئة، وتختتم بحركة سريعة، وكانت أعمال فولغانغ موزارت* الأولى تتدرج تحت هذا الإطار، وظل الوضع على هذا الحال حتى نهاية عصر الباروك في منتصف القرن الثامن عشر، حيث حدث تحولاً كبيراً في السيمفونية من خلال أعمال كل من "موزارت" و"جوزيف هايدن"*، حيث قاما بإدخال حركة رابعة راقصة مع تعديلات بالحركة الأولى الأصلية.⁽¹⁾

¹ كمال عيد: فلسفة الأدب والفن، مرجع سابق، ص 295.

* ألساندرو سكارلاتي (Alessandro Scarlatti) هو مؤلف موسيقى إيطالي، عاش (باليرمو 1660 - نابولي 1725م)، من مؤسسي المدرسة النابولية (نسبة إلى مدينة نابولي) للأوبرا الباروكية، كان أستاذاً على الفرقة الغنائية في البلاط الملكي، ألف العديد من الأعمال الأوبرالية، والتي تميزت بافتتاحيتها وألحانها الإيقاعية.

² سيد فيلد: لغة السيناريو من الفكرة إلى الشاشة: ترجمة أحمد الجمل، سلسلة الفن السابع، دمشق منشورات وزارة الثقافة.

* فولغانغ أماديوس موزارت: ولد موزارت في مدينة سالسبورغ الواقعة على الحدود الألمانية النمساوية، وتوجه في عام 1765 إلى فيينا عاصمة الموسيقى والأوبرا، ويعتبر موزارت واحداً من أعظم مؤلفي الموسيقى الكلاسيكية، كتب موزارت أول أعماله الموسيقية قبل أن يتجاوز سبعة أعوام، وقد أخرج أولى أوبراته وهو في سن الرابعة عشرة، وبدأ في هذه السن يطوف عواصم أوروبا ويعزف في دور الأوبرا الكبرى بها، وأقر له أستاذه الموسيقى ونفاذاً بالتفوق والنبوغ، وشغلت المجاميع العلمية في إنجلترا بأمره منذ كان طفلاً، بعد أن ألف أربعاً من أغانيه وإحدى سيمفونياته وهو في سن الثامنة، توفي موزارت في شقته المتواضعة بفيينا ودفن في أحد ضواحيها في عام 1791، ورغم قصر عمره لكنه خلف إرثاً موسيقياً بلغ 626 عملاً.

** جوزيف هايدن (1732-1809 م) مؤلف موسيقى نمساوي يعد من أهم الأشخاص الذين قاموا بتطوير الآلات الموسيقية، وقد أطلق عليه اسم أبي السمفونية لأنه قام بتطويرها من الشكل البسيط القصير التأليف الموسيقي

في أواخر القرن الثامن عشر، كانت الأصوات الموسيقية هي المعول الأساسي الذي تقوم عليه الحفلات الموسيقية، سواء كانت أوبرالية أو موشحات دينية بالكنيسة، ومع تنامي الأوركسترا في أوروبا، بدأت السيمفونية تطرق مجال الحفلات الموسيقية بقوة، وامتدت فترة التحول هذه لمدة 30 عاماً في الفترة 1790 إلى 1820، وكانت أعمال "لودفيج فان بيتهوفن" هي من قامت بتثبيت أركان هذا البناء في أوائل القرن التاسع عشر.⁽²⁾

كما شهد القرن العشرين توسعاً وتطويراً في العمل السيمفوني، وأصبح مرادفاً للحفلات الموسيقية التي تؤديها الأوركسترا في دول مختلفة، واستمر مؤلفون موسيقيون أمثال "سيرجي رحمانينوف" و"كارل نيلس" ، في كتابة السيمفونية باستخدام حركاتها الأربعة، فقد قام مؤلفون آخرون بسلوك مسلماً مغايراً، حيث قام "غوستاف ماهر" بكتابة سيمفونياته الثانية والخامسة والسابعة باستخدام نسق يتكون من 5 حركات، بينما قام "جون سيبيلس" بكتابة سيمفونيته السابعة باستخدام نسق يتكون من حركة واحدة فقط.⁽³⁾

وبالرغم من هذه الاختلافات، فقد استمر التأليف السيمفوني وفق الأسس التي وضعت من قبل "موزارت وهايدن" ودعمها "بيتهوفن"، أي على نسق 4 حركات للسيمفونية، وشهد القرن

إلى الشكل المطول المستخدم مع الأوركسترا الطويلة، كتب أكثر من 80 مقطوعة رباعية مازال العديد منها يحظى بشهرة واسعة مثل الطائر (1781)، ويعد الموشحان اللذان خلفهما من أفضل ما قدم وهما شروق الشمس (1799) والامبراطور (1799)، كما كتب هايدن أوبريتات وأعمالاً صوتية أخرى

¹ سيد فيلد: لغة السيناريو من الفكرة إلى الشاشة: مرجع سابق، ص 115.

* لودفيج فان بيتهوفن مؤلف موسيقي ألماني. كانت ولادته في مدينة بون. يعتبر من أبرز عباقرة الموسيقى في جميع العصور، وأبدع أعمالاً موسيقية خالدة. له الفضل الأعظم في تطوير الموسيقى الكلاسيكية. قدم أول عمل موسيقي وعمره 8 أعوام، تشمل مؤلفاته للأوركسترا تسعة سيمفونيات وخمس مقطوعات موسيقية على البيانو، ومقطوعة على الكمان، كما ألف العديد من المقطوعات الموسيقية كمقدمات للأوبرا، بدأ بيتهوفن يفقد سمعه في الثلاثينيات من عمره إلا أن ذلك لم يؤثر على إنتاجه الذي ازداد في تلك الفترة وتميز بالإبداع، من أجمل أعماله السيمفونية الخامسة والسادسة والتاسعة، وقد توفي في فيينا سنة 1827.

² سيد فيلد: المرجع السابق، ص 117.

** سيجي رحمانينوف: موسيقي روسي، وواحد من أعظم عازفي البيانو في تاريخ الموسيقى في القرن العشرين، اشتهر بقيادة للفرق الموسيقية، ولد في عام 1873م وتوفي 1943م، تكمن شهرته في تكتيكاته الأسطورية، وأسلوبه الرومانسي المميز، يعتبر رحمانينوف من الموسيقيين، الذي كان همهم التجديد في القرن التاسع عشر، تتلمذ رحمانينوف على يد ريمسكي كورسيكوف أحد عمالقة الموسيقى، كانت تتميز موسيقى رحمانينوف بالنفس الشرقي، وألف رقصات شرقية للبيانو والشيلو.

*** كارل أ. نيلس: يعد نيلس أشهر موسيقار في الدنمارك، كتب ست سيمفونيات وأعمالاً أخرى عديدة، بما فيها الأوبرا الهزلية ماسكراد.

³ سيد فيلد: المرجع السابق، ص 120.

العشرين زيادة كبيرة في عدد السيمفونيات التي تم تأليفها، كما شهد زيادة في فرق الأوركسترا التي انتشرت في العديد من دول العالم، سواء في أوروبا أو إفريقيا أو غيرها.

3. الموسيقى التراثية:

هي نوع من الموسيقى تتكون من الأغاني والأنغام التقليدية الشائعة التي تستعمل في الرقص الشعبي، وتتكون الأنغام الشعبية خلال فترات زمنية طويلة فتوارثها الأجيال وتصبح طابعاً للمنطقة، وتعالج أغاني هذا النوع من الموسيقى القضايا الإنسانية المتعلقة بالحب والغيرة والحرب والأحداث التاريخية، وهذه الأغاني عادة بسيطة التكوين وسريعة النغمة، وقد تركت الموسيقى التراثية بصمتها على الموسيقى الحديثة كالجاز والروك، كما اهتمت بعض الدراسات في بريطانيا بهذا النوع من الموسيقى في بداية القرن العشرين.⁽¹⁾

4. موسيقى القرون الوسطى:

تعني تاريخ الموسيقى وفنونها في الحقبة التاريخية الواقعة بين القرنين الرابع والرابع عشر الميلادي، أي من إمبراطورية العبودية في العصر القديم وحتى بزوغ فجر النهضة الأوروبية، وتتميز موسيقى القرون الوسطى بالارتجالية والعمل الجماعي في الإنتاج، وكذلك قلة الأغاني المصاحبة لها.⁽²⁾

وترتكز موسيقى القرون الوسطى على السبعة خطوط المنتظمة القوة المعروفة باسم "الدياتوني" - السلم الموسيقي - ومؤثرة في الموسيقى الشعبية والغناء الديني في الكنيسة الفريغوري.

5. الموسيقى الالكترونية:

في أوائل القرن العشرين استطاع بعض الموسيقيين اختراع معدات قادرة على إنتاج موسيقى الكترونية، ومن هؤلاء "تادوس كاهل" في الولايات المتحدة الأمريكية و"موريس مارتينوت" في فرنسا، و"ليف ثيرمين" في روسيا، ولكن الموسيقى الالكترونية التي عزفوها لم تستطع جذب الاهتمام حتى أوائل الأربعينيات من القرن العشرين، وذلك عندما انتشر استخدام مسجلات الشريط المغناطيسي، وقد كان أول مؤلف ذي شأن للموسيقى الالكترونية هو "إدجار فاريز".⁽¹⁾

¹ عماد حاتم مدخل الي تاريخ الآداب الأوروبية، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 1984، ص79 الطبعة الثانية.

² كمال عيد: فلسفة الأدب والفن، مرجع سابق، ص297.

* إدجار فاريز (1883-1965م): موسيقار أمريكي من مواليد فرنسا. كان من البارزين في التأليف الموسيقي في بداية القرن العشرين الميلادي. وقد رفض أن يكون تابعاً لأي مدرسة أو نظام موسيقي معين ولم يعتبر نفسه موسيقاراً بالمقاييس التقليدية. وأعلن فاريز أنه مجرد منظم للأصوات. وترك أعماله الموسيقية أثراً واضحاً على المؤلفين الأمريكيين والأوروبيين في منتصف القرن العشرين الميلادي. ألف فاريز معظم أعماله في الفترة من 1921م إلى 1935م. وهو واحد من أشهر من قاموا بكتابة النص الموسيقي لعزف الآلات.

تشمل سلسلة المؤلفين المهمين "لوسيانو بيريو" الإيطالي، و"بيربوليز" الفرنسي، و"إرنست كرينيك" النمساوي المولد، و"كارل هاينز ستوخاوزن" الألماني، و"ملتن بايت" من الولايات المتحدة.

وقد تم تعريف الموسيقى الإلكترونية بأنها (نوع من الموسيقى يتم فيه إنتاج الصوت إلكترونياً، حيث يستخدم الملحنون معدات إلكترونية لإنتاج أصوات لها علو، وطبقة، ولون نغمي مرغوب فيه، ويقومون بتركيب الأصوات على شريط مغناطيسي لإيجاد مؤلف موسيقي، وتعزف الموسيقى من خلال مضخم صوت أو أكثر).

وقد أثارت الموسيقى الإلكترونية كثيراً من الجدل بين المستمعين والنقاد، فقد ذكر محبوبها أن التقنية الإلكترونية قد وسعت كثيراً من الإمكانيات التقنية لدى المؤلفين الموسيقيين وزادت من مدى التعبير الموسيقي، واستند المعارضون إلى غياب العنصر البشري في أداء الموسيقى الإلكترونية، ويستند المعارضون كذلك إلى أن تحكم شخص واحد فقط في تأليف وأداء العمل الموسيقي يجعلهم يفتقدون وجود الفنانين القادرين على تفسير موسيقى المؤلف.⁽²⁾

6. الموسيقى المبرمجة:

أحد الوظائف الحديثة لفن الموسيقى، وتتميز بالمنهجية والصفاء والآلات الصوتية والغرفة الموسيقية أو الأوركسترا السيمفوني، وكذلك الاعتماد على موضوع موسيقي، أبطالها الفنانان "برليوز وليست"، وتخدم الموسيقى المبرمجة أحاسيس الطبقة المتوسطة في القرن العشرين، وتقف في مواجهة المحاولات الرومانتيكية المليئة بالوهم والخيال وعناصر الإيهام في الفن.⁽³⁾

7. الموسيقى المسجلة:

هذا النوع من الموسيقى يحتاج إلى تقنيات عالية وفنيين في مجال المونتاج وهندسة الصوت، بحيث تسجل الموسيقى على أشرطة أو على أقراص مغناطيسية عن طريق الأجهزة الإلكترونية.

8. الموسيقى المؤلفة:

ومن أشهر مؤلفاته أيونايزشن (1931م) والتي تحتاج إلى 13 شخصاً لأدائها مستعملين 39 آلة قرع تشمل مجموعة طبول وبيانو والأجراس الأنبوبية، وصفارة الإنذار، وزئير الأسد. كانت مؤلفاته في أغلبها تعزف على الآلات التقليدية، مما يعكس شغفه المبكر بالأصوات الغربية ومقدرته الفائقة على التحكم فيها، الأمر الذي وجده ممكناً في الآلات الإلكترونية. كَوّن فاريز في عام 1919م الأوركسترا السيمفونية الجديدة (الفرقة الموسيقية الجديدة) وساعد على إنشاء نقابة الموسيقيين العالمية في عام 1921م. وكان هدف هاتين المنظمين تطوير الموسيقى الحديثة.

¹ عماد حاتم مدخل الي تاريخ الآداب الأوروبية، مرجع سابق، ص 91.

² المرجع نفسه، ص 89.

³ كمال عيد: مرجع سابق، ص 298.

تعتبر هذه الموسيقى عن الحدث الدرامي الذي يخص العمل لكي تكون محاكاة لكل ما يدور بالعمل الدرامي في تأجيج العاطفة سواء كانت تعبر عن فرح أو خوف أو نشوة أو توتر، ويقوم بتأليفها عازف أو مؤلف موسيقي.

كما تشغل الأغاني والموسيقى حيزاً كبيراً من وقت البث الإذاعي ونلاحظ تزايد انتشار استوديوهات التسجيلات السمعية، كما نلاحظ تزايد عدد الأغاني الغربية والشرقية والمحلية على حد سواء، وتنقسم الموسيقى والأغاني بشكل عام إلى الأقسام التالية:

أ- الموسيقى العسكرية:

ندرك من اسمها أنها مخصصة لجمهور معين، وهم العسكريون، وتمتاز هذه الموسيقى بالقوة والجدية والحماس؛ إذ تعمل على رفع معنويات الجنود ودفعهم للقتال، كما أن لها هدف آخر وهو تنظيم سيرهم لذلك نجدها تعتمد على الطبول والآلات النحاسية والهوائية، وإلى جانب الموسيقى هناك الأناشيد العسكرية، وقد صممت أساساً لكي يرددوها الجنود أثناء الزحف، وهي لا تختلف عن الأناشيد العسكرية، والأناشيد والأهازيج التي يرددونها الفلاحون أو عمال البناء أثناء أدائهم لأعمالهم.⁽¹⁾

ب- الموسيقى والأغاني الدينية:

تعرف بالموشحات، وهي تعتمد على الأداء الإنشائي الجماعي بقيادة رئيس الفرقة، وتستخدم الآلات الموسيقية في الموشحات بصورة نادرة، أما كلماتها فتعتمد على المديح خاصة ما له بالدين الإسلامي، ويعتقد أن منشأ الموشحات هو اختلاط العرب بشعوب أخرى أثناء الفتوحات الإسلامية وأهمها شعوب الأندلس ومصر والشام، وخاصة خلال فترة انتشار مذهب الصوفية، وتؤدي الموشحات في الغالب من قبل مجموعة من الأشخاص.⁽²⁾

ت- الأغاني والأهازيج الوطنية:

تختلط الأغاني والأهازيج بالرقصات الشعبية انطلاقاً من عادات وتقاليد متوارثة، فالعرضة النجدية أو المزمار السامري، إنما هي نماذج لرقصات وأناشيد وأداء لحركات تهدف في أساسها إلى الاتصال بالمشاعر الوطنية والاجتماعية، ويشارك في أداء هذه

¹ مصطفى محمد عيسى: الإذاعة السمعية وسيلة اتصال وتعلم، محاضرات قسم وسائل تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، دت، ص33.

² المرجع نفسه، ص34.

الأهازيج والأغاني مختلف طبقات الشعب، كما تجد كلماتها قبولاً عاماً لدى معظم شرائح الشعب.⁽¹⁾

ث - الموسيقى والأغاني العاطفية:

لعل أبرز الأغاني التي نردها في كل زمان ومكان هي الأغاني العاطفية، والأغنية أياً كانت تتألف من كلمات ولحن وأداء، والكلمات قد تكون قصيدة أو أبياتاً منظومة أو كلمات منثورة، وهناك من الكلمات ما يحرك المشاعر ويؤثر في المتلقي دون أية تأثيرات سلبية، ومنها ما هو العكس، ولهذا كانت الكلمات هي المدخل إلى الأغنية بكامل عناصرها لذلك يجب التأكد من سمو المعاني والدلالات التي تحملها تلك الكلمات، وأنها لا تخرج عن قواعد الآداب والعادات والتقاليد.

أما عنصر الألحان فهو الجانب المكمل أو المحرك لثنايا الكلمات، وإذا كانت الكلمات تخضع للغة معينة، كذلك الألحان فهي تخضع للغة معينة أيضاً، وهذه إشارة إلى جماليات الموسيقى ودلالاتها من خلال الألحان، بينما يؤدي الغناء بواسطة شخص معين أو عدة أشخاص، وقد يؤدي بواسطة الرجال أو النساء والأطفال.

وبالرغم أن الكلمات سابقة الإعداد، فإن للمعنى دوراً أثناء الأداء لإضافة عوامل تأثير أخرى على هيكل الأغنية، ويتوقف الحكم على المؤثرات النفسية في الأغنية العاطفية على مقدار التأثير الذي تحدثه، فقد تؤدي إلى إثارة الأعصاب كالموسيقى الصاخبة أو تلك التي تتعرض لقيم روحية أو اجتماعية، وقد تؤدي إلى الميوعة والخلاعة، وكذلك قد تؤدي إلى تهدئة الأعصاب والتأمل والتفكير.⁽²⁾

من هنا يجب أن نلاحظ الفارق بين الموسيقى والغناء، فالموسيقى الصادرة عن آلة موسيقية واحدة أو عدة آلات قد تستخدم كمؤثر سمعي أو كفواصل، فإذا كان موضوع الدرس عن موقعة القادسية مثلاً، فبالإمكان استخدام فواصل موسيقية معبرة بالإضافة إلى المؤثرات السمعية الأخرى، وإذا كنا نرى إمكانية استخدام الموسيقى والمؤثرات السمعية المختلفة في بعض البرامج التعليمية، فإننا نرى عدم استخدام الأغاني وخاصة العاطفية منها - في البرامج التعليمية - لما قد تحدثه من تشويش وتشتت في الذهن والانتباه.

¹ المرجع نفسه، ص34.

² المرجع السابق، ص35.

ملخص البحث:

- الموسيقى عنصر رئيسي وهام في جذب المستمعين إلى المحطة الإذاعية وبرامجها، وقد تكون الموسيقى هي موضوع البرنامج كما في البرامج الموسيقية والغنائية، وقد تكون المقدمة أو الافتتاحية أو النهاية للبرنامج، ويمكن أن تستخدم كلحن مميز للبرامج الثابتة على الخريطة البرمجية.
 - تستخدم الموسيقى للربط أو النقل بين فقرات البرامج أو إيجاد فواصل بينها، ويمكن أيضاً أن تعمل الموسيقى كمؤثر نفسي خاصة في البرامج الدرامية وذلك من خلال دلالات الموسيقى والتي تعبر عن حالة خاصة حتى لو استخدم المقطع الموسيقي ذاته لعدة مسامع، فإن لكل مسمع معانيه ودلالاته الخاصة به.
 - يمكن توظيف الموسيقى كمؤثر صوتي يساعد على توضيح الأحداث وتأكيداتها وفي كافة الأحوال فالموسيقى لغة لها مفرداتها ومعانيها، ويجب الحرص على اختيار الموسيقى المناسبة للفكرة البرمجية حتى تتماشى مع الإيقاع العام للبرنامج، وهذا تأكيد على مدى قيمة الموسيقى والمؤثرات الصوتية من خلال دلالاتها التي تضاف إلى العمل الدرامي الإذاعي، فتعطيها الجمالية المكملة للعمل الدرامي الإذاعي.
 - الموسيقى من أبرز المقومات الصوتية التي يركز عليها الإبداع الإذاعي، وهي الأصوات الموسيقية المضافة إلى العمل الإذاعي من خارجه والأكثر ارتباطاً بالدراما الإذاعية.
- وهنا لابد من طرح السؤال التالي: هل الموسيقى لغة؟ وإن كانت لغة هل تستطيع أن تتخطى حواجز اللغة المنطوقة بحيث تكون لغة عالمية مفهومة لكل الناس حتى وإن اختلفت لغاتهم وثقافتهم؟.
- والجواب هو أن الموسيقى لغة تخاطب المشاعر والأحاسيس ولا تميز بين طائفة وأخرى أو شعب وآخر ويمكن فهمهم لها حتى في اختلاف الثقافات، فالموسيقى لغة ليس لها قواعد ثابتة لدى الإنسان كاللغة المنطوقة مثلاً، فنجد الإنسان عندما يستمع إلى موسيقى ينسجم معها ويكون مهيباً نفسياً لأن يسمعها، فتجده في بعض الأحيان يعبر عن انسجامه معها بالرقص، وأبسط مثال على ذلك في الأفراح والمناسبات الشعبية نجد أن الكثير يرقصون تعبيراً على انسجامهم مع الموسيقى التي تتماشى مع ثقافتهم وأذواقهم، على الرغم من أن البنية الموسيقية تختلف من ثقافة إلى أخرى، إلا أن معظم النظم الموسيقية تشير إلى الحاجة إلى إضفاء المعنى الخاص على أشكال موسيقية معينة، وذلك من خلال التحديد لنغمة موسيقية معينة.
- بناء على ما تقدم يلاحظ الأهمية الكبرى لاستخدام الموسيقى في الدراما الإذاعية، وهذا يخلق تساؤل، هل الموسيقى أداة لإكمال العمل الفني فقط أي أنها عنصر تقني فقط للإيضاح، أما لها

أبعاد أخرى جمالية ونفسية أي حسية؟ فمثلاً الشاعر عندما يلقي قصيدته وتكون على مستوى رائع ويخاطب بها جمهوره بكلمات رائعة تصلهم ويفهمونها بعقولهم وقلوبهم، كذلك الفنان التشكيلي عندما يرسم لوحة جميلة فالكل يتذوقها بعقله أولاً، أي المخاطبة تكون للعقل أولاً، ثم يستمتع بها المتلقي عندما يقتنع بها ويفهمها، ويعلم مدى الإبداع فيها، ولكن الاختلاف بين كل هذه الفنون والموسيقى هي في عملية التخاطب والتذوق، فالموسيقى تخاطب المشاعر والأحاسيس لدى المتلقي، وتجعله أحياناً منغمساً فيها دون أن يدري، وينتابه شعور راقياً وممتعاً لا يستطيع حتى التعبير عنه إلا بالإعجاب فقط أحياناً، والاختلاف الكبير بين الموسيقى والفنون الأخرى أن المقطع الموسيقي الواحد الذي يسمعه كثيرون لا يتذوقه الجميع على نفس المستوى أو على نفس التكيف فكل شخص يختلف عن الآخر كذلك تذوق الشخص حسب وضعه النفسي في بعض الأحيان، فمثلاً إنسان يمر بتجربة عاطفية ويسمع موسيقى عاطفية راقية تجعله أسيرها في تلك الفترة، هذا تعزيز على أهمية فهم الذين يعملون بالموسيقى في مجال الدراما سواء في المسرح أو الإذاعة أو التلفزيون أو السينما حتى يمكنهم معرفة توظيفها حسب نوع العمل المطلوب.

الخاتمة

ان الفن والموسيقى لا يقل أهمية عن بقية العوامل المؤثرة في ثقافة المجتمع كالعلوم والاقتصاد والدين وبقية العوامل وينبغي ان يستعمل الفن بشكل اجابي يعمل علي بناء المجتمع بشكل سليم كأداة تثقيف وبناء، وان تكون الوسائل الفنية معبرة عن ارادة الجماهير في عملية البناء والتقدم الحضاري والانساني

وتعتبر المنطوقة هي أهم مكونات البرنامج الإذاعي، وقد يقتصر البرنامج الإذاعي عليها، وكثيراً ما يستخدم البرنامج الموسيقي أو المؤثرات الصوتية كعنصر مساعد لهذه الكلمة.

وعلى الرغم من اعتماد الكلمة المنطوقة - غالباً - على نص مكتوب، إلا أنها تستخدم الإمكانات الإقناعية والعاطفية والإيحائية بالكلمات بصورة تؤثر في المستمعين، وقد تكون الكلمة المنطوقة حديثاً مباشراً كما في نشرات الأخبار والتعليقات والتحليلات والبرامج الكلامية المباشرة، وقد تكون في شكل حوار إذاعي، أو في شكل ندوة أو أداء درامي.

المراجع:

- 1- إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ط6، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1978.
- 2- ابن خلدون: المقدمة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992.
- 3- أحمد ياسوف: جماليات المفردة القرآنية في كتب الإعجاز والتفسير، دار المكتبي، دمشق، 1994.
- 4- بول هنري لانج: الموسيقى في الحضارة الغربية، (من عصر اليونان حتى عصر الرئيسانس "النهضة")، ترجمة: أحمد حمدي محمود، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985.
- 5- حسن عباس: الفن الإبداعي (وسائل الاتصال الجماهيري)، بنغازي، دار الكتاب الوطنية، 2005.
- 6- روجر م. بسقيلد: فن الكتاب المسرحي للمسرح والإذاعة والتلفزيون والسينما، ترجمة: دريني خشبة، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1978.
- 7- سيد فيلد: لغة السيناريو من الفكرة إلى الشاشة: ترجمة أحمد الجمل، سلسلة الفن السابع، دمشق، المؤسسة العامة للسينما، 1991.
- 8- عبد الرحمن جرتياني: الأذن والسمع، مجلة الفيصل، السعودية، العدد (76) السنة الرابعة، 1983.
- 9- عبد المجيد الخطيب، غيث الشامس يحي: هندسة الصوت، ط2، طرابلس، المطبعة الخضراء للطباعة والنشر، 2004.
- 10- عثمان بن جني: الخصائص، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001.
- 11- عماد حاتم مدخل الي تاريخ الآداب الأوروبية، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 1988.
- 12- كرم شلبي: الإنتاج التلفزيوني وفنون الإخراج، القاهرة، مكتبة التراث الإسلامي، 1977.
- 13- كمال عيد: فلسفة الأدب والفن، تونس، مطبعة الشركة التونسية لفنون لرسم، 1978.
- 14- ماجي الحلواني حسين، محمد مهنى: مقدمة في الفنون الإذاعية والسمع بصرية، تم الطبع بمطبعة جامعة القاهرة، د. ت. 1996.
- 15- محمد أحمد الباروني، محمد أبو الفضل: التسجيل والمسجلات، مؤسسة المطبوعات الحديثة، د. ت. 1961.
- 16- محمد حلمي سليمان: السينما والمجتمع، القاهرة، دن، 1996.
- 17- محمد ماهر فهم: لمحات عن التمثيلية الإذاعية، طرابلس، الدار العربية للكتاب، 1977.
- 18- محمد نظمي عزيز: علم الجمال، القاهرة، دار الفكر الجامعي، 1986.
- 19- مصطفى جطل وزملاؤه: العلاقة بين الدال والمدلول، مجلة بحوث، جامعة حلب، العدد (28)، 1995.
- 20- مصطفى عبد الله القسطنطيني: كشف الفنون، ج2، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992.
- 21- مصطفى محمد عيسى: الإذاعة السمعية وسيلة اتصال وتعلم، محاضرات قسم وسائل تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، د.ت.
- 22- هادي نهر: الحروف والأصوات العربية في مباحث القدماء والمحدثين، محلة آداب المستنصرية، العدد 8، 1984.
- 23- هنري أجيل: علم جمال السينما، ترجمة: إبراهيم العريس، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1980.
- 24- يوسف مرزوق: فن الكتابة للإذاعة والتلفزيون، الإسكندرية، دار المعرفة، 1986.

دور التوظيف في معالجة مشكلة البطالة

د. عبد السلام المصري الساعدي

جامعة الزيتونة

دور التوظيف في معالجة مشكلة البطالة

د. عبد السلام المصري الساعدي

جامعة الزيتونة

مقدمة:

لتنمية الموارد البشرية دور كبير في زيادة الاهتمام بالتوظيف، وخلق فرص عمل، والتشجيع على إقامة المشروعات الصغرى والمتوسطة، والربط مع القطاع الخاص بغية مواجهة تحديات البطالة، لذلك أخذت الدول النامية على وجه الخصوص اتجاهًا إنمائيًا لصلته بالتنمية وتفعيل دور الموارد البشرية، من خلال واقع بيئة الأعمال للمشروعات الصغرى والمتوسطة يتم وضع خطط تطوير القوى العاملة وتحديد القدرات الذاتية المتاحة واحتياجات البنية الفعلية للقطاعات المختلفة بأسلوب علمي وتكنولوجي سلس ومتقدم يواكب ويعتمد في مناهجه أسس المنظومات المعلوماتية المتطورة من تجميع وتحليل وتوزيع باستخدام الوسائط الالكترونية الحديثة، يصبح من السهل تحديث وتنمية وتطوير العمالة كماً ونوعاً ودعمها وإيجاد سبل ووسائل تطويرها وتمويلها وإيجاد آليات مساندة لها كحاضنات الأعمال وتحسين وتطوير بيئة الأعمال لتلك المشروعات.

فالأفراد الباحثون عن العمل يلعبون دوراً حاسماً في مساعدة الإدارة في معالجة مشكلة التوظيف وإيجاد فرص للعمل وكذلك شكل الإدارة مهما كان الإطار الذي يعمل فيه وتقنية العمل التي تم استعمالها، فمن خلال التدريب التحويلي يمكن للمؤسسات والشركات العامة أن تحقق التطور في مقومات حركتها مع التطورات المسارعة حولها، وما ينطبق عليه ينطبق على الأفراد العاطلين إذ يجب على الفرد أن يعي طبيعة المتغيرات حوله وأن يعمل على التعامل معها واستيعابها وتطوير مهاراته ومعارفه وقدرته وإلا سوف يواجه أزمة تقوده إلى التخلف عن ركب الحياة المستمر.

ويمكن القول إن اقتصاديات البلدان النامية لا تزال متأخرة والأمور تتفاقم فتتزايد البطالة وخاصة حملة المؤهلات العليا التي لا يحتاجها سوق العمل؛ أي التخصصات التي ليس لها أماكن شاغرة ولا تخدم سوق العمل، وارتفاع الأسعار يطيح بأحلام وتطلعات شباب الوطن من الجامعيين وغيرهم، بل وتضيع أحلام وآمال أي قادر على العمل والإنتاج.

وبالبحث يرى أن مفهوم التوظيف وإيجاد فرص العمل سواء بالتشجيع على إنشاء المشروعات الصغرى والمتوسطة، أو تعلم الحرف اليدوية والمهنية، له دور أساس في الحد من

مشكلة تفاقم البطالة المتزايدة، وعليه لابد من إيجاد طرق لعلاج هذه المشكلة في ظل المتغيرات الحديثة وعصر التكنولوجيا وتزايد الطلب على الحاجيات والأعمال يمكن أن يستثمر في توجيه الباحثين عن العمل باستخدام الوسائل العلمية الحديثة والربط بين المؤسسات التمويلية والتعليمية والتدريبية.

نتناول في بحثنا هذا الإطار العام للبحث مشتملاً مشكلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، منهج البحث، ومصادر بيانات البحث، وقد قسمت دراستي هذه إلى ثلاثة مباحث وهما على النحو الآتي:

المبحث الأول، بعنوان: (الباحثون عن العمل الواقع والإحصائيات) يتضمن (تعريف البطالة، أنواع البطالة، البطالة السافرة، البطالة المقنعة المستترة، البطالة الموسمية، البطالة المؤقتة، أسباب مشكلة البطالة، البطالة دافع للجريمة، المشاكل التي تجابه قطاع القوى العاملة في التوظيف).

المبحث الثاني، وهو بعنوان: (الأساليب العلمية الحديثة لمواجهة المشكلة الراهنة قيد البحث) وتنقسم إلى الملامح الآتية (التعليم والتدريب، الانترنت والبريد الإلكتروني).

المبحث الثالث: بعنوان: (استراتيجيات لمواجهة مشكلة البطالة) ويتضمن سياسات الاستجابة لمتطلبات سوق العمل، حيث توضح الدراسة عدة آليات أهمها:
(البحث العلمي، التمويل والاستثمار الداخلي، تشجيع القطاع الخاص ومساهمته في توفير فرص العمل،

التدريب وتنمية أداء العاملين، وسائل تحقيق أهداف التدريب والتعليم المهني وتنمية الموارد البشرية، تنمية الموارد البشرية).

المبحث الرابع: الجانب الميداني ويختص (مجتمع البحث وتوصيف عينة البحث، الإجابة عن فرضية البحث).

الإطار العام للبحث:

1 (مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في الكشف عن أوجه الاختلاف السلبي والايجابي لبرامج التوظيف والتزام الدولة بضمان تعيين الخريجين والباحثين عن العمل ومعالجة مشكلة البطالة المتفاقمة يوما بعد يوم.

2 (أهداف البحث:

1- دراسة النطلعات المستقبلية التي تسعى إليها الدولة في سبيل إيجاد فرص عمل للباحثين.

2- الكشف عن المشكلات والمعوقات التي تحد من توفر فرص العمل للباحثين.

3- التقدم ببعض التوصيات والمقترحات المرتبطة بنشاط التوظيف والتي تهدف إلى تحديد مواطن الضعف والخلل لغرض معالجتها وتلافيها.

3 (أهمية البحث:

يستمد موضوع البحث أهميته من أهمية ربط التعليم بمستوياته ودوره في تنمية الاقتصاد الوطني محل البحث، حيث يمكن الوقوف على إستراتيجية التدريب التحويلي ودوره في تدريب ورفع كفاءة الخريجين والباحثين عن العمل، يتوافق هذه البحث مع توجيهات الإدارة العليا بمصلحة القوى العاملة واهتمامها بنشاطات التدريب حيث أنه مقوم أساس في رفع كفاءة وإنتاجية الموظف. كما تركز أهمية البحث في تقديم بعض التوصيات وإثارة انتباه المسؤولين بالدولة نحو توصيات البحث، كما يمثل هذا البحث أهمية كبيرة بالنسبة للقوى العاملة بليبيا، بحيث يمكن الوقوف على أثر التدريب التحويلي والتحقق من توافق التوصيات مع الأهداف المنشودة من التدريب ومن جهة أخرى إن ما توصل إليه الباحث من توصيات يمكن أن يشكل أساساً واقعياً تستفيد منه مختلف الجهات ذات العلاقة بالتدريب بصورة عامة من جهات مختلفة كالشركات والمؤسسات العامة الخدمية والإنتاجية، لإيجاد فرص التوظيف للباحثين والخريجين.

4 (فرض البحث:

هناك علاقة ترابطية ذات دلالة إحصائية بين التدريب التحويلي للباحثين عن العمل والتوظيف.

5 (مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث في:

الباحثين عن العمل بمنظومة مكتب العمل بالخمس ليبيا أنموذجاً البالغ عددهم (500 مفردة)، وتم توزيع نموذج الاستبانة المتعلق بموضوع البحث على (135 مفردة).

6 (حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يتمثل هذا البحث في دراسة دور التوظيف في معالجة مشكلة البطالة.

الحدود المكانية: يقتصر هذا البحث على الباحثين عن العمل المسجلين بمكتب العمل الواقع بمدينة الخمس بمنطقة المرقب شرق العاصمة الليبية طرابلس.

الحدود الزمنية: تمتد الحدود الزمنية لهذا البحث في سلسلة زمنية مقدارها ثلاث سنوات من سنة 2009 حتى 2012م.

7 (منهج البحث:

يتمثل هذا البحث في دراسة دور التوظيف في توفير فرص عمل للباحثين وإرشادهم ويعتمد هذا البحث على:

أ- **المنهج الوصفي:** يسعى الباحث في هذه المرحلة لوصف الحالة الراهنة لمشكلة البحث موضوع الدراسة وذلك من خلال كتابة الإطار النظري للبحث متخذاً منه مرتكزات أساسية لتناول متغيرات البحث والعوامل المؤثرة فيه.

ب- تم تصميم وإعداد صحيفة استبانة محددة بأبعاد متغيرات البحث عملياً.

ج- المنهج التحليلي: يعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى المنهج

الإحصائي وتم استخدام أساليب إحصائية منها مربع كاي (ك2) كما استخدمت

(SPSS) في معالجة البيانات

(8) مصادر بيانات البحث:

- التقارير والنشرات والدوريات التي تعرضت لموضوع البحث.
- الكتب والمراجع العلمية.

المبحث الأول

نتطرق. بعون الله وتوفيقه. في هذا المبحث عن العاطلين عن العمل من خلال واقع إحصائيات، وأسباب ارتفاع عدد الباحثين، والفرق بين البطالة والباحث عن العمل.

الباحثون عن العمل (الواقع والإحصائيات):

ذكرت إحصائيات العاطلين عن العمل الصادرة عن منظمة العمل العربية أن نسبة شريحة الباحثين عن العمل في الدولة الليبية بلغت 17% أي تعتبر خامس دولة عربية بين الدول العربية في ارتفاع نسبة البطالة حسب إحصائياتها للعام 2003م. وارتفعت في الآونة الأخيرة، إن قلة التعينات وفرص العمل والتشغيل في الآونة الأخيرة والتي شهدت ارتفاعاً للداخلين لسوق العمل وتسجيل عدد ضخم في إحصائيات الباحثين عن العمل بمختلف المناطق الليبية وخاصة المزدحمة بالسكان وتضارب الإحصائيات في كثير من الأحيان كل هذا أدى إلى ضرورة النظر والمراجعة في واقع الباحثين عن العمل وما يتعلق به حيث بلغ عدد الباحثين عن العمل حسب نشرة القوى العاملة في الآونة الأخير قرابة 400,000 باحث عن العمل حسب إحصائية القوى العاملة 2012م (نقلاً عن شريط الأنباء ليبيا الوطنية) والأمر الذي يخالف ذلك أن الدولة الليبية حسب تعداد الداخلين من الهجرة الأجنبية وفرص العمل المتاحة لهم بلغت 1,200,000 فرصة عمل، وأشار وزير القوى العاملة المصري أن السوق الليبية تتيح 500,000 فرصة عمل، كما طالب رئيس الدولة التونسية الدولة الليبية بتوفير فرص عمل لـ 500,000 عامل تونسي حسب (وكالات الأنباء الليبية 2012م)، كل تلك المؤشرات دلالة على عدم توافق إستراتيجية تخطيط القوى العاملة وتوافقها مع متطلبات سوق العمل.

أسباب ارتفاع عدد الباحثين عن العمل:

إن حجم السكان يؤثر تأثيراً مزدوجاً في سوق العمل، إذ أنه يعتبر من العوامل الديموغرافية ذات الآثار الاقتصادية العميقة، ويشكل المتغير السياسي في تحديد حجم المعروض من القوى العاملة في سوق العمل.

تشير بعض النتائج إلى أن عدد الأسر الليبية يقدر من (786000-963899) ألف أسرة فزيادة عدد الأسر مع تبات سوق العمل وعدم توسعه لمواكبة هذا الازدياد يخلق ظاهرة البطالة بمختلف أنواعها وهذا ما سوف أشير إليه لاحقاً وأعرف به.

من خلال النقائي بمدير مكتب العمل بالخمسة (الأستاذ عمر إيشيش) أفاد أن معظم المسجلين في المكتب من ضمن الباحثين يتقاضون مرتبات ولهم وظائف، واطلعت على عدد كبير من العقود تم إيقافها نتيجة اكتشاف أصحابها ممن يتقاضون مرتبات ولديهم أعمال، هذا ما يثير القلق لذا الباحثين والمسؤولين بشكل عام، الأمر الذي لا يعطي الجدية في التفكير في مشكلة العاطلين وتوفير فرص العمل، ولا يشجع المؤسسات الممولة للقطاع الخاص على العمل بشكل جدي، بات يعرف الكثير من عامة الناس أن الكثير يبحث عن مصادر متعددة للدخل، نتيجة لزيادة الاستهلاك لذا عامة الناس.

والنهج الذي تتبعه القوى العاملة بليبيا بتدريب الباحثين عن العمل وتوزيعهم على مراكز التدريب حالياً (دورات في الحاسب الآلي، واللغة الانجليزية، والمهارات الحياتية) ما هو إلا هدر للمال العام دون جدوى اقتصادية تذكر.

تعريف البطالة:

تمثل البطالة بين المتعلمين خطراً سياسياً واجتماعياً يهدد النظام السياسي للحكم نتيجة لما يصيب الشباب من مشاعر اليأس والعجز عن إشباع الحاجات الشخصية الأساسية المؤجلة من جراء البطالة إلى درجة الطموحات والوعي نتيجة للتعليم مما جعل فئة الشباب المتعلم أكثر الفئات استعداداً للثورة فالإنسان العاطل يفقد هويته وأهميته ويصبح عرضة لكافة أنواع الأعراف والتطرف (عفيفي، 2002م).

أنواع البطالة:

البطالة السافرة:

وهي تصيب الشباب المتعلم الباحث عن العمل لأول مرة، وتشكل ظاهرة اجتماعية بالغة الخطورة في الدول النامية، هي بمفهوم بسيط تتواجد عندما يكون المعروض من فرص العمل من الطلب عليها مما يؤدي إلى وجود العديد من الأفراد الذين هم من قوة العمل لا يعملون ومن ثم يكون هناك فائض عرض العمل ومن ثم يكون المطلوب هو إيجاد فرص إضافية وليس مجرد الحد من عدد الخريجين والعاملين المؤهلين، وهذا النوع يحتاج إلى إحصائيات دقيقة لمكافحته.

البطالة المقنعة (المستترة): تعني زيادة في قوة العمل لا يقابلها زيادة في الإنتاج بمعنى تكيف عدد الأفراد أكثر من الذي يستوعبه ذلك للعمل الذي يمكن تأديته بعرض أقل من العاملين بمعنى آخر لا يترتب على الاستغناء عن بعض العاملين في مجال نشاط معين نقص في عائد الإنتاج في هذا المجال.

البطالة الموسمية: هي بطالة تظهر بشكل دوري خلال فترات يطلق عليها فترات الكساد وهي أكثر ارتباطاً بطبيعة النشاط الزراعي وتذبذب احتياجاته من العمالة من موسم إلى آخر وتقلب الطلب عليه من وقت لآخر كذلك. يدخل في هذه المجموعة العمالة المعرضة التي تلجأ إليها المشروعات الكبرى.

البطالة المؤقتة: وهي الناشئة عن انتقال العامل من عمل لآخر ومن مشروع لآخر نتيجة لعدم الاستقرار في أجهزة الدولة وتسمى هذه الظاهرة بدوران العمالة. (عادل، 2002م)

أسباب مشكلة البطالة: حقيقة الأمر أن أسباب ارتفاع البطالة يمكن أن ترجع إلى عدة أمور نسرد منها الآتي:

- الارتفاع الكبير الذي حدث في معدلات نمو الطبقة المتعلمة وخاصة من جنس الإناث أدى إلى نقص في توفر فرص العمل في الدولة.
- عزوف الشباب على تعلم الحرف اليدوية والتي يطلبها سوق العمل وتتوفر بكثرة الأمر الذي خلق فرص عمل للقوى العاملة المستوردة من الخارج.
- عدم توجيه الآباء أبناءهم على الدراسة بمراكز التعليم المتوسط وتعلم الحرف اليدوية والتوجه لإنشاء مشروعات صغرى ومتوسطة لتلبية احتياجات السوق والمساهمة في تقليل البطالة.

والأهم وخاصة في الآونة الأخيرة عدم الموازنة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل بصفة عامة، بحيث توجد مخرجات تعليمية لا يتطلبها سوق العمل بصفة عامة مما شكل نسبة كبيرة من الباحثين عن العمل.

البطالة من دوافع ارتكاب الجريمة: أشار (الزائدي 2012)، أنه توجد دوافع كثيرة لارتكاب الجريمة منها دوافع اجتماعية، ونفسية، وأخرى اقتصادية وهي محل بحثنا هذا وتتمثل في:

- 1- زيادة الكثافة السكانية والازدحام في المدن، أو في أحياء معينة من تلك المدن يؤدي إلى زيادة عدد الأفراد المنحرفين والمنخرطين.
- 2- اتساع فجوة توزيع الدخل فكلما زاد تفاوت توزيع الدخل اتسعت طبقة الفقراء وازدياد الأغنياء، فيسبب ذلك في زيادة عدد المنخرطين في الإجرام.
- 3- الطموح في تحقيق مستوى اقتصادي أو اجتماعي أفضل، فقد لا يتناسب تحقيق ذلك مع مدخراته وإمكانياته، مما يحتمل معه الانخراط في الإجرام.

4- الكساد وانتشار البطالة، بحيث تضيق فرص الحصول على مصدر مشروع للدخل، مع انكماش فرص العمل القائمة، وعدم فتح فرص العمل الجديدة فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع معدل الجريمة.

المشاكل التي تواجه قطاع القوى العاملة في التوظيف:

تعاني الدول النامية من مشاكل كثيرة بالتوظيف والتدريب ذكر (البروفيسور أبوسن 2009) منها:

- 1- التضخم الوظيفي الناتج عن كثرة تعداد الخريجين الجامعيين للتوظيف. وهناك نوعيات من الخريجين تعتبر غير قابلة للتوظيف وليس هناك حاجة لتوظيفهم لأنهم لا يحملون مؤهلات فنية أو مهنية، وهم خريجو الكليات النظرية والاجتماعية.
- 2- التسبب واللامبالاة التي تصيب العاملين والنااتجة من عدم شعورهم بالرضا بالوظيفة التي يشتكي منها العاملون بالدول النامية والتي لا تكفي لسد حاجات الموظف وأسرته، الأمر الذي أدى إلى ظهور الفساد واستلام الرشوة.
- 3- التوظيف على أساس الولاء السياسي وتراجع التوظيف على أساس الكفاءة والجدارة وإنهاء خدمة بعض الموظفين المقتردين بحجة عدم ولائهم السياسي للحكومة القائمة مما يضطر هؤلاء إلى الهجرة إلى الدول المجاورة وترك فراغ كبير في المؤسسات التي كانوا يعملون بها.
- 4- انعدام التدريب اللازم مما يؤدي إلى ضعف الأداء والانجاز.
- 5- مجاملة المشرفين للعاملين في تقييم الأداء مما أفقده الجدوى والفائدة في التمييز بين العامل الكفاء وغير الكفاء.

المبحث الثاني

نتعرض في هذا المبحث إلى الأساليب العلمية الحديثة لمواجهة المشكلة الراهنة قيد البحث:

وتنقسم إلى الملامح الآتية:

التعليم والتدريب:

حقيقة الأمر أن التعليم والتدريب من أهم الأساليب والوسائل التي يستطيع أي مجتمع تنمية وتطوير ما لديه من ثروة بشرية وترتبط كل منهما بالأخرى لما لهما من أهمية، ويعد التعليم الأساسي لتلقي المعارف ويكسب الفرد المهارات الأساسية، في حين أن التدريب يستكمل تلك المهارات من ناحية ثانية، يستكمل تلك المهارات والقدرات الخاصة بالفرد تصبح المشاركة بجدية في نواحي الحياة المختلفة، كما ينظر إلى الوصيلتان من وجهة النظر الاقتصادية على أنهما من

الأعمال والأنشطة التي تدر عائداً اقتصادياً مجزياً سواء للفرد أو المجتمع، ويؤثر بشكل مباشر على تشكيل إمكانيات الفرد العامل وتنمية قدراته.

ويقصد بالتعليم والتدريب التكنولوجي، ذلك النوع من الأنشطة التعليمية والتدريبية التي تختص بالنواحي العلمية الطبيعية والتطبيقية والمهنية الفنية، في مختلف مجالات المؤسسات التعليمية المعينة، وخاصة في ميادين الهندسة بفروعها الكهربائية، الميكانيكية، الكيميائية، الإلكترونية، الحاسوب، والاتصالات، بأنواعها (ارحومة، 2006)... بما يشمل ذلك من اكتساب للمهارات والخبرات اللازمة للعناصر والقدرات الوطنية بغية تأهيلها عملياً للخدمة الضرورية في مختلف قطاعات التنمية الشاملة في أجهزة ومؤسسات الاقتصاد الوطني.

تسعى الدول النامية من أجل رفع التنمية الاجتماعية للحد من مشكلة البطالة وتوفير فرص العمل فعلاقة التعليم بالتدريب التكنولوجي هي علاقة وطيدة ومباشرة وضرورية جداً لأجل الرفع من تلك التنمية إلى جانب غيرها من الفعاليات التنموية الأخرى، في الاقتصاد والصناعة والثقافة وغيرها.

يرى الباحث أن السياق العام لهذه الورقة العلمية تسليط الضوء على واقعنا التعليمي والتدريبي وربطه بسوق العمل الليبية لإعداد الطلبة والطالبات بما يتعلق بالكمية والكيفية في شتى المجالات وفي أنشطة التنمية الوطنية بأنواعها، باعتبارها نشاطات تتطلب تضافر الجهود وتفاعلها لسد الطلب والاحتياج من العمالة الليبية العلمية المدربة والمؤهلة، كما تتطلب عرض المشكلات والصعوبات التي تواجه التعليم والتدريب العلمي والتكنولوجي في ليبيا. وأشار (التونسي 2013م) " يوجد لدينا فجوة كبيرة وهائلة جداً في المجالات التقنية والفنية والتي نحن بحاجة لها في سوق العمل وهناك فجوة كبيرة بين مخرجات قطاع التعليم في ليبيا وبين احتياجات سوق العمل وهذا أريكننا في حجم كبير أو نسبة كبيرة جداً من البطالة، نأمل أن تؤسس المؤتمرات العلمية إلى رؤية جديدة تستند على أن مخرجات هذا التعليم يمكن أن تكون إحدى المخرجات الرئيسية التي نعول عليها في تطوير البنية التحتية في ليبيا بالكامل وفي تطوير النظم الحاكمة في التعليم التقني في الدولة الليبية ".

يشير الواقع العام للمجال التعليمي والتكنولوجي مؤخراً، إلى أن تزايد عدد السكان والتدفق الطلابي لم تستوعبه الجهود المتاحة بشكل خاص وتشير بعض الإحصاءات أن قطاع التكوين والتدريب المهني ليست لديه القدرة الاستيعابية الكافية للأعداد المتدفقة عليه ويلاحظ في ميدان التدريب المتوسط زاد عدد المتدربين حيث بلغت النسبة: 240% وفي التدريب المتقدم: 181%، وفي مستوى التعليم الجامعي فقد ارتفع عدد الطلاب إلى أكثر من أربعة أضعاف القدرات الاستيعابية القائمة بمؤسسات التعليم العالي كما تشير المصادر والتقارير المتاحة(الحوات، 1994م)، بناء على تقرير لجنة تنمية الموارد البشرية (1993_1996).

ولاحظ الباحث من خلال عمله بالتعليم الجامعي على سبيل المثال جامعة طرابلس يوجد خمسة آلاف طالب مسجلين بالقاطع ب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، وليس لدى الجامعة القدرة على توفير قاعات دراسية تستوعب هذا العدد، وبذلك أن المؤسسات التعليمية غير قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة سنة بعد أخرى من خريجي المرحلة الثانوية، والذين يعتبرون اللبنة المباشرة لمدخلات التعليم العالي والتكنولوجي في الجامعات والمعاهد العليا، لذا يتوجب على الدولة الليبية وأخص بالذكر القائمين على العملية التعليمية وشؤون العمل والتشغيل إعادة النظر في ربط المؤسسات التدريبية والتعليمية بسوق العمل وخاصة الشركات العاملة بليبيا وتوجيه الطلاب على تعلم الحرف والمهارات التي تلبي احتياجات سوق العمل.

الجدول (1)

تقدير عدد الطلبة الملتحقين بالتدريب المهني " تعليم فني" وطلبة الجامعات والمعاهد العليا للفترة (1997-2015)

السنة	1998/1997	2005/2004	2015
التدريب المهني المتوسط	112925	151520	223950
الجامعات والمعاهد العليا	167585	221450	314160
المجموع	280510	372970	538110

أما الجدول الثاني، فهو يبين تقدير الطلب على الاستخدام وحجم الاستخدام في الاقتصاد الوطني للسنوات 2010، 2020:

الجدول رقم (2)

تقدير الطلب على الاستخدام وحجم الاستخدام في الاقتصاد الوطني للسنوات 2010 و 2020م (بالألف مستخدم)*

السنة	2010	2020
الطلب على الاستخدام	725.2	951.7
حجم الاستخدام	1034.7	1413.5

*المصدر: (علي الحوات، 1999).

يلاحظ من بيانات الجدول الأول أعلاه أن عدد طلبة الجامعات والمعاهد العليا في العام الدراسي 98/97، قد تضاعف بما يقارب ثلاثة أضعاف ونصف الضعف عنه في العام الدراسي 1989/88.

الانترنت والبريد الإلكتروني: ينظر إلى تحديد متطلبات وأساليب النهوض بتشغيل الشباب في ارتباط فرص العمل ذات الإنتاجية العالية بأحدث تقنيات المعلومات والاتصالات والتوسع في تطبيقها في كافة مجالات النشاط الاقتصادي وهنا يشير تقرير لمنظمة العمل الدولية إلى أن

معدل التوظيف وفرص العمل عالية جداً في البلدان التي تستخدم تقنيات الاتصالات والمعلومات المتطورة ويؤكد التقرير المذكور على أن الدول التي سجلت تطوراً عالياً في الإنتاجية في حقبة التسعينيات من الألفية الثانية هي الدول التي تستخدم تقنيات الاتصالات والمعلومات المتطورة، وهي أيضاً التي ارتفعت فيها معدلات التوظيف والتشغيل بدرجة كبيرة وكذلك سجلت أعلى انخفاض في مستوى البطالة مع تنامي استخدام شبكة الانترنت (الدوبيي).

أصبح العمل مستقلاً عن المكان، وبرزت طرق جديدة للعمل وفي سياقها تنام حركة التوظيف الذاتي، وزاد عدد الذين يتعاملون مع أكثر من مشروع ذاتي وخاص، وفي هذا السياق نما الاقتصاد والتشغيل الرقمي، وأصبح نصيب التشغيل الذاتي والعمالة المؤقتة في نمو متزايد مع تزايد المهارات والقيمة المضافة.

التدريب الخارجي للعاملين بقطاع القوى العاملة:

يرى الباحث لمعالجة مشكلة البطالة والتوظيف لابد من الاهتمام أولاً بالعاملين في قطاع القوى العاملة حتى يتسنى لهم تقديم المقترحات، والتدريب الخارجي يتيح للموظف نقل خبرات الدول الأخرى التي تعالج هذه الظاهرة ولديها أبحاث كثيرة في هذا السياق، مثل دولة مصر، فالتدريب الخارجي يعتبر مهم للغاية لرفع كفاءة العاملين وزيادة مهاراتهم وثقافتهم والتقاءهم بآخرين من خارج المؤسسة التي يعملون بها، ويتم الترشيح له حسب الاحتياج التدريبي للعامل وما يقوم به من دور في العمل وحسب حاجة المؤسسة، ورغبة الشخص نفسه، وإلا اعتبر التدريب لا جدوى له، ويمتاز التدريب الخارجي ببعض المزايا قد تكون موجودة في التدريب الداخلي أو قد لا تكون وهذا ما يجعل التدريب بالخارج له نكهته الخاصة حيث تظهر هذه الخصوصية في ما يلي (صفية 2005):

- 1- ربما يجد المشاركون المعينات التدريبية غاية في الحداثة مما يلفت نظره إلى وجود أجهزة حديثة تستخدم في مجال التدريب وتوصل المادة بطرق أيسر وأوضح.
- 2- للسفر فوائد جمة في جميع المجالات التي يمكن أن تكون عون للشخص المشارك في توسيع مداركه.
- 3- المشاركة مع أناس من دول مختلفة في مكان واحد لمناقشة نفس الموضوع ويساعد على تبادل الآراء والأفكار بل الإبداع في المجال أو في المجالات الأخرى المتصلة بالموضوع.
- 4- الخروج عن جو العمل ومسؤولياته المتعددة يجعل دهن الإنسان أكثر راحة واستعداداً لتلقي المعلومات الإضافية وتبادل المعلومات التي لديه مع الآخرين.
- 5- فأنثر التدريب يعود بالمنفعة في تحقيق الغاية المنشودة وهي عملية معالجة البطالة وتوفير الوظائف الملائمة.

المبحث الثالث

نتعرض في هذا المبحث إلى:

استراتيجيات لمواجهة مشكلة البطالة:

سياسات الاستجابة لمتطلبات سوق العمل هناك عدة آليات توضحها الدراسة كما يلي:

تخطيط القوى العاملة:

لكي نتعامل مع برامج التوظيف بشكل متقن ينبغي على الإدارات بقطاع القوى العاملة أن تقوم بعملية التخطيط الجيد للقوى العاملة، ويعني ذلك التفكير المبكر وتحديد المشاكل المتوقعة والبحث من خلال المعرفة المسبقة عن أنجح السبل لتحقيق غاية معينة وبهذا المفهوم فإن تخطيط القوى العاملة يتقدم نحو المستقبل من خلال تحليل منظم للأحداث المتوقعة تفادياً للمواقف المفاجئة والأخطاء وهو آلية من آليات سياسات القوى العاملة (أبوسن 2009)، فتخطيط القوى العاملة يصعب على الدول النامية تحقيقه بسهولة لأنه يتطلب الآتي:

- 1- تحليل العرض والطلب من الكفاءات المطلوبة للتنمية.
- 2- تغيير قيم المجتمع ونظمه التعليمية لكي يكون العرض من هذه الكفاءات من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي في الدول النامية متخلف عن الدول المتقدمة صناعياً لذا يجب على هذه الدول أن تشرع في الإنفاق على البحوث العلمية ذات الجدوى الاقتصادية والمتميزة في معالجة بعض القضايا والتي من شأنها تعمل على زيادة الإنتاج فالاهتمام بالعلماء وتوفير كافة الإمكانيات وتحفيزهم وتشجيعهم على تقديم الدراسات والأبحاث والمقترحات، وتنفيذها على أرض الواقع كتجربة، تتيح لهذه الشريحة بذل الجهد والتفكير السليم لإيجاد الحلول المناسبة في معالجة العديد من القضايا.

التمويل والاستثمار الداخلي:

هذه مشكلة يجب على الجهات الممولة إعادة النظر فيها وتسهيل إجراءات الحصول على التسهيلات اللازمة للحصول على القروض التمويلية، وبذلك أفاد أحد العاملين بجامعة الزاوية أنه لو تحصل على قرض لتمويل مشروع صغير مستعد أن يتنازل على وظيفته بالقطاع العام، فعلى الدولة الليبية أن تنظر إلى هذه المشكلة بعين الاعتبار، وتحارب الفساد الإداري. الرشوة، الوساطة، المحسوبية. الذي يبعد المبادرين على إنشاء المشروعات الصغرى والمتوسطة وأن تسهل عملية الضمانات للجهات الممولة كأن تشرف على المشروع وترعاه وتقدم له الدعم

المعنوي كتدريب المبادرين على المشروعات الصغرى ودراسة الجدوى الاقتصادية وغيرها من الأمور الإدارية التي تيسر إنجاح المشروع.

تشجيع القطاع الخاص:

للقطاع الخاص دور كبير في تراجع معدل البطالة؛ وذلك بتوفير فرص العمل ويعتمد كلياً على سياسات الدولة في برنامج التحول والتمويل من قبل المؤسسات المصرفية والاستثمار الداخلي، لذا من وجهة نظر الباحث على الدولة أن تكثف الجهود وتشجع القطاع الخاص على التوسع في عملية زيادة خطوط الإنتاج، ولا سيما الشركات الناجحة والتي لها دور في تنمية الاقتصاد الوطني بالداخل، ويمكن أن تتوسع في الخارج، وذلك بالربط مع الاستثمار الخارجي، ويتوقف ذلك على تمويل الدولة واحتضان المشاريع لضمان نجاحها ورعايتها وتقديم الخبراء والاستشارات الكفيلة لعدم إفلاسها وتشجيع إنتاجها، وحماية المستهلك، وتخفيف الضرائب على وارداتها وصادراتها، وعلى الرغم من ذلك فهناك معوقات تعوق عمل المشروعات بنوعيتها الصغيرة والمتوسطة، مما يستوجب مجابتهها مثل المعوقات التمويلية كما أشرت سلفاً، والتسويقية، والإدارية.

وللتغلب على هذه المعوقات كما تشير (سهير، 2004):

- وضع خطة علمية وعملية لمساعدة الشباب على اختيار المشروعات التي تفيدهم وتفيد المجتمع وإزالة العراقيل أمام المشروعات التي يقومون بها.
- تزويد القائمين بهذه الصناعات بالمعلومات والبيانات المتعلقة باتجاهات الأسواق الخارجية، وتسهيل عمليات التصدير والاستيراد، وتخفيض الجمارك على مستلزمات الإنتاج المستوردة.

- تقديم البرامج التدريبية للقائمين على المشروعات الصغيرة.

الاهتمام بالتدريب التحويلي:

- تأتي أهمية التدريب التحويلي وبرامجه المختلفة في إكساب الفرد المهارة والقدرة اللازمة لمزاولة المهنة التي يزداد الطلب عليها.
- كما أن وضع استراتيجية لتدريب المتعطلين عن العمل من خريجي الجامعات تدريباً تحويلياً كإجراء مؤقت تؤكد على عائد الاستثمار من تعليمهم الأول، وتزويدهم بالمعارف والقدرات التي تؤهلهم لمزاولة وممارسة أعمال ووظائف تعاني الدولة نقصاً فيها، وتعتمد هذه الاستراتيجية على الدعائم التالية:

1- مباشرة المجلس الأعلى لتنمية القوى البشرية والتدريب مسئولية التدريب التحويلي لخريجي الجامعات ومنحهم شهادات معترف بها بعد اجتيازهم الاختبارات المحددة لدرجة الكفاءة المطلوبة.

2- تشكيل مجالس نوعية قطاعية على مستوى كل قطاع من قطاعات الدولة وتصميم البرامج التدريبية تبعاً لذلك.

3- تشكيل صندوق قومي للتدريب التحويلي يتبع المجلس الأعلى لتنمية القوى البشرية والتدريب، لتوفير السيولة اللازمة للتوسع في إنشاء مراكز للتدريب التحويلي، ودعم القائم منها وتطويرها.

4- قيام وزارة القوى العاملة بالجانب التنفيذي لأسلوب التدريب التحويلي ومعاونة الخريجين الذين أتموا دورات التدريب بنجاح في الحصول على أعمال تتناسب مع مهاراتهم ومعارفهم (سوزان، 2004).

تعريف التدريب (سوزان 2004): هو أي نشاط منظم يهدف إلى إكساب شخص ما معارف ومهارات تمكنه من أداء عمل معين أو تحسين المعلومات والمهارات التي يستخدمها أو إحداث تغيير إيجابي في اتجاهات ذلك الشخص نحو العمل وأفراد المؤسسة.

فالتدريب يركز على تنمية المهارات وقدرات الأفراد لأداء عمل معين فهو يختلف في طبيعته وموضوعه الوقت المخصص له حسب طبيعة ومتطلبات الوظيفة ومستوى وإدراك الفرد المعنى بالتدريب، أما التعليم فهو اصطلاح واسع يشمل الإطار العام للموضوع (فهيم، 1971).

التدريب وتنمية أداء العاملين:

يعمل التدريب على رفع الروح المعنوية وتقوية العلاقات الإنسانية بين العاملين من خلال تزويدهم بكل المعلومات التي تتعلق بأهداف المؤسسة، ويسهل التدريب عملية الاتصال من قمة الهرم الإداري إلى أسفله ومن أسفله إلى أعلاه وذلك بطرق علمية حديثة تحافظ على سياسات المؤسسة وكذلك يؤدي إلى زيادة مقدرة المدربين على العمل عن طريق رفع كفاءة الأداء على تنظيمه وتوجيهه أي أن تعلم المتدربين الطريقة المثلى للأداء أثناء التدريب يؤدي إلى عدم إتباع كل فرد الطريقة التي تعلمها بالتجربة والخطأ (كعبار، 2011).

ويقول (أبوسن 2009) أن التدريب له ميزات متعددة من أهمها:

- تزويد الأفراد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعلهم يؤدون عملهم بقدر عال من الكفاءة والفعالية وبذلك يقود إلى زيادة في قدرة المنشأة للإنتاج كمّاً ونوعاً ويعينها في اكتشاف البدائل المستقبلية التي تجعلها في حالة فعالية متصلة.
- زيادة قدرة وكفاءة العاملين في أداء مهامهم عن طريق الإفادة من أحدث السبل والنظم والأدوات.
- اتساع دائرة معرفة الفرد بمقومات ومكونات عمله وزيادة مهاراته في أداء مهامه التي تتيح له فرصة الاختيار بين أساليب وبدائل متنوعة.
- تنمية مقدرات الأفراد لتقلد وظائف أرفع من الوظائف التي يشغلونها حالياً، يرفع الروح

المعنوية للعاملين ويحبب إلى أنفسهم ما يؤدون من عمل ويشعروهم برغبة المنشأة في تطوير إمكاناتهم الأمر الذي ينعكس ايجابياً على شعورهم بالانتماء لعملهم ورغبتهم في إتقانه.

- يوفر التدريب مصدراً أساسياً للإيفاء بالاحتياجات الفعلية من القوى العاملة والسبيل الوحيد الذي يمكن من الإيفاء بالاحتياجات العاجلة في بعض المهن و التخصصات النادرة التي تستوجب تصميم فترات تدريبية خاصة في بعض الحالات.
- إن برامج التدريب بما تهدف إليه أحياناً من تبصير بالنظم والأساليب الجديدة التي يراد تحديثها تعين في قبول التغيير والتجديد.
- يعمق التدريب كمنهج نظامي متكامل التصور الواحد لأهداف المنشأة بين العاملين في مختلف مستوياتهم الوظيفية ويحقق هذا التصور الموحد الفرصة للتفاعل وتبادل الخبرات وينمي الشعور بأهمية أعمال الأفراد والوحدات الأخرى داخل المنشأة الأمر الذي يجعل التوازن والتعاون والتنسيق ممكناً ومطلوباً من جميع العاملين وبذلك يقلل الصراع المبني على الجزئيات ويحقق استقطاب كافة الطاقات البشرية والإمكانات المادية والفنية لتحقيق الأهداف الكلية.

وسائل تحقيق أهداف التدريب والتعليم المهني و تنمية الموارد البشرية:

- توفير مساعدة فنية للمدارس المهنية و المعاهد و مراكز التدريب بهدف تطوير خدمات تتلاءم وحاجات قطاع الصناعة.
- تعزيز الممارسات الإدارية و الفنية المتعلقة بسوق العمل لهذه المؤسسات.
- مساعدة مؤسسات التدريب والتعليم المهني و التقني لتكون أكثر استجابة لمتطلبات قطاع الصناعة.
- تقوية روابط التعاون بين القطاعين الخاص و العام و تحسين مستوى التعاون بين الصناعة والمؤسسات الصغيرة و المتوسطة الحجم من جهة و بين مؤسسات التدريب و التعليم المهني والتقني من جهة أخرى.

تنمية الموارد البشرية:

يختلف مفهوم الموارد البشرية عن مفهوم القوى العاملة الذي يشير إلى قطاعين من السكان هم المشتغلون والمتعطلون أما مفهوم الموارد البشرية فيكون:

المشتغلون + المتعطلون + الخارجون عن قوة العمل = الطاقات البشرية.

ويمثل الخارجون عن قوة العمل الطلاب - ربات البيوت - نزلاء السجون والمستشفيات والأطفال والمسنين والممنوعين قانونياً عن العمل.

ويقول العالم Peter-Darker لا توجد دول نامية بالمعنى الصحيح ولكن توجد دول لا يُدار فيها الاقتصاد بشكل جيد.

وتأكيداً على أهمية العنصر البشري ودوره في تحديد كم نوع الإنتاج ظهرت النظريات الإدارية التي تشاركت في أهمية الإنسان لزيادة الإنتاج وأصبح ينظر إلى إدارة العاملين كمورد وليس كعوامل إنتاجية وينظر إلى العنصر البشري كاستثمارات تتحقق (إذا ما أُديرَت بفعالية) وهي عوائد طويلة الأجل للمنظمة بشكل زيادة في إنتاجها.

وينظر إلى العاملين كبشر لهم حاجات ومشاعر وهكذا استهدفت إدارة الموارد البشرية تحسين نوعية حياة العمال بما يكفل فعالية أداء العاملين ورضاهم وذلك من منطلق الإدارة الجيدة للموارد البشرية يمكن أن تكون مصدراً جوهرياً لتحسين الإنتاج.

ويتطلب تنمية الموارد البشرية توفير ملاك إداري كفء أي عنصر بشري قادر على ترجمة أهداف الدولة إلى أفعال، وإن تنمية الموارد البشرية على مستوى الدولة أو المنظمة يتطلب:

- ضرورة وجود جهاز متميز وظيفياً قادر على ممارسة وتحقيق عملية التنمية.
 - بروز إدارة مخططة وقائدة ومراقبة ومقيمة لعملية التنمية.
 - تقنين عملية اختيار وتعيين الموظفين.
 - وضع نظام متطور وفعال للترقية وترقية الموظفين.
 - تمسك الإدارة بركني عملية التنمية وهما العقلانية والحركية.
- ويعد الاستثمار في الموارد البشرية المدربة والمؤهلة تأهيلاً علمياً وافياً من أهم الاستثمارات وأبعدها أثراً.

وتهتم برامج تنمية إدارة الموارد البشرية بصيانة الموارد البشرية وتتضمن هذه الصيانة جانبي (بازل):

- الأول: العاملين ويقصد بها الصيانة المتعلقة في مواقع إنجاز العمل.
- والثاني: رعاية العاملين والمتعلقة بالخدمات والتسهيلات ذات المساس بالحياة الاجتماعية للعاملين داخل بيئة العمل أو خارجها.

جدول (3)

القيادة الجيدة تقوم بصيانة وقائية وعلاجية وتكون شاملة ومتكاملة بحيث تتألف من:

صيانة فيزيولوجية	تتعلق بالمحافظة على صحة الإنسان ومنع وقوع الإصابات
صيانة اجتماعية	تتعلق بالعلاقات الإنسانية في العمل وخارجه لتكوين جماعات متماسكة تعمل لتحقيق أهداف المنظمة.
صيانة المهارات	تتعلق بالمحافظة على المؤهلات وقدرات الأفراد وتطويرها باستمرار بما يلاءم التغيرات في البيئة والتكنولوجيا.
صيانة القدرات	تتعلق بتغليب الجانب النوعي على الكمي تفكيراً وتطبيقاً لخلق حالات الإبداع والتطوير.
صيانة الأداء	تتعلق بالمحافظة على مستويات أداء العاملين من خلال إيجاد أساليب للرقابة والتقييم وتصحيح الأخطاء.
صيانة المنافسات	وتتعلق بتحفيز الأفراد وترغيبهم بالعمل وعدم ترك المنظمة باتجاه منظمة أخرى.

المبحث الرابع

نسعى في هذا المبحث إلى:

مجتمع وعينة الدراسة

استهدفت الدراسة البحثية مجتمع البحث المتمثل في المسجلين بمنظومة الباحثين عن العمل و الجدول التالي يبين مجتمع الدراسة:

جدول (4)

توصيف مكتب العمل والتشغيل بالخمس

عدد أفراد المجتمع	إدارة الباحثين عن العمل
13500	الباحثين عن العمل والمسجلين بالمنظومة
3400	المستهدفين للتدريب
16900	المجموع

المصدر: منظومة مكتب العمل بالخمس

جدول (5)

مجتمع البحث

عدد أفراد المجتمع	مكتب العمل بالخمس
500	منظومة الباحثين
500	المجموع

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث، 2010م.

تم سحب عينة طبقية عشوائية من الباحثين شملت المستهدفين للعملية التدريبية للعينة المبحوثة، والجدول التالي يبين توصيف للعينة المستهدفة.

جدول (6)

توصيف العينة

النسبة المئوية	عدد أفراد العينة	المستهدفون
13.84%	135	المتدربين الباحثين عن العمل
13.85%	135	المجموع

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث، 2010م.

المنهجية التطبيقية:

تصميم استمارة الاستبانة:

لقد تم تصميم الاستبانة بشكل مبدئي وكان يحتوي على عدد من الأسئلة التي تدور حول محاور البحث، وللتأكد من أن أسئلة الاستبانة تحقق الغرض الذي أعدت من أجله وهو هدف البحث، قد روعي في إعداد الاستبانة وضوح الفقرات وسهولة الإجابة عليها، حيث طلب من أفراد العينة وضع علامة (✓) أمام التقدير الذي يراه المستجيب مناسباً.

صحيفة استبانة موجهة إلى المتدربين المرشحين للدورات التدريبية والتي تضمنت

المحاور التالية:

- 1- أداء المتدربين وبرامج التدريب (فاعلية التدريب).
- 2- الأداء الفعلي (ضعف التدريب وعلاقته بنجاح العملية التدريبية).
- 3- توافق جودة تصميم الدورات التدريب ودوافع المتدربين نحو الالتحاق بالدورات التدريبية.

اختبارات الصدق "الصلاحية":

يقصد باختبار صدق أداة جمع المعلومات والبيانات "مدى قدرتها على أن يقيس ما يسعى البحث إلى قياسه فعلاً، بحيث تطابق المعلومات التي يتم جمعها مع الحقائق الموضوعية (سمير) وللتأكد من صدق وصلاحية صحيفة الاستبانة قام الباحث بالاختبارات الآتية:

أ- مراعاة الصدق الظاهر: وهو القيام بتقييم الأداة، باستخدام مجموعة من المحكمين والمختصين (محمد الوفائي 1998).

ب- مراعاة صدق المحتوى (أو صدق المضمون) :

وهو ما يسمى الصدق المنطقي أحياناً Logical ويستهدف التأكد من أن أداة جمع المعلومات والبيانات تتضمن كافة الجوانب والمتغيرات والأبعاد الخاصة بالمشكلة ومدى شمولها وتحديدها لموضوع البحث والمواقف والجوانب التي تقيسها، وقد راع الباحث جانب صدق المحتوي في الاستمارة، من خلال التأكد من أن جميع الأسئلة التي تحتويها الاستمارة تغطي جميع أبعاد

ج- المشكلة قيد البحث، كما تغطي جميع جوانب وأبعاد التساؤلات الرئيسية والفرعية المنتقاة من الإطار النظري للبحث.

د- اختبار الثبات: يقصد بالثبات الوصول إلى نفس النتائج بتكرار تطبيق المقاييس على نفس الأفراد، في نفس المواقف أو الظروف، وبالتالي فإن كافة الإجراءات يجب أن تتسم بالدقة والاتساق والثبات للوصول إلى ثبات النتائج (عبد المجيد، 2000). وباستخدام أسلوب إعادة الاختبار (Test – Retest) تم إعادة توزيع الاستبانة مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية وبعد مرور أسبوعين، ومن الاختبارين حصل الباحث على الجدول التالي:

جدول (7)

معاملات الثبات لأداة البحث (المتدربين) بطريقة إعادة الاختبار
بفاصل زمني (أسبوعين) والصدق الذاتي لدى العينة الاستطلاعية

م	المحاور	معامل الارتباط	الصدق الذاتي
1	ضعف التدريب وعلاقته بنجاح العملية التدريبية	0.877	0.937
2	جودة تصميم الدورات التدريبية ودوافع المتدربين نحو الالتحاق بالدورات التدريبية	0.831	0.912
3	فاعلية التدريب	0.668	0.818

قيمة ر $0.01 = 0.561$

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث.

جدول (8)

معاملات الثبات لأداة البحث (المهتدين الذين تم ترشيحهم للدورات)
بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمنية (أسبوعين) والصدق الذاتى لدى العينة الاستطلاعية

م	المحاور	معامل الارتباط	الصدق الذاتى
1	أداء المهتدين وبرامج التدريب	0.988	0.994
2	الأداء الفعلى وتوقعات المرشحين للدورة	0.991	0.996
3	توافق جودة التدريب ودوافع المهتدين نحو الالتحاق بالدورات التدريبية	0.964	0.982
4	أداء المهتدين وبرامج التدريب	0.748	0.865

قيمة $r = 0.01 = 0.561$

المصدر: الدراسة التطبيقية للمباحث.

ومن الجداول يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط البسيط - بيرسن يزيد عن ($0.668 = r$) وكذلك معامل الصدق الذاتى، ذات دلالة ومعنوية عالية، وهذه النسبة تدل على ثبات أداة البحث و توفر درجة جيدة جداً في ثبات إجابات الاستبانة، وبالتالي تحقق الثبات واتساق أغراض البحث العلمى، وهو ما اعتبره الباحث مستوى ملائماً من الثبات، حيث تشير هذه النسبة إلى مستوى جيد في الشكل العام للبيانات التي تم جمعها من خلال صحيفة الاستبانة.

2. إجراءات توزيع الاستبانة:

بعد الانتهاء من التأكد من صدق وثبات الاستبانة والانتهاى من اختيار مجتمع البحث قام الباحث بالخطوات التالية:

- توزيع الاستبانة على أفراد المجتمع، وذلك بالاتصال المباشر بعد توضيح الغرض من هذه الاستبانة.

- إعطاء فرصة كافية لجمع الاستبانة.

- قام الباحث بعد ذلك بجمع الاستبانات التي وزعت.

3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل:

تم ترميز إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة وإدخالها إلى الحاسب الآلى وذلك من خلال أوراق العمل الملحقة بالبرنامج الإحصائى SPSS (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، كذلك برنامج الإحصائى EXCEL والمعدة خصيصاً لهذا الغرض، وبعد ذلك استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات وبما يحقق أهداف البحث، وفيما يلي عرض تفصيلي لها:

أ - الوسط الحسابى (رجاء2001): عبارة عن مجموع القيم مفردات العينة مقسوماً على عددها

ويعد من مقياس النزعة المركزية وأهمها وأكثرها استخداماً ويستخدم لقياس متوسط إجابات المستخدمين على استبانة البحث ويأخذ الصيغة الرياضية الآتية:

$$\bar{X} = \frac{\sum Xi}{n} \quad \text{حيث أن } Xi \text{ قيم المفردات } n \text{ حجم العينة } i = 1, 2, \dots, n$$

ب- **الانحراف المعياري (رجاء 2001):** يعد الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتيث و يستخدم لقياس التفاوت في إجابات المبحوثين على استبانة و تحديد متوسط الاختلاف في درجة الموافقة على عبارة معينة وهو الجذر التربيعي لمجموع انحرافات القيم عن وسطها الحسابي مقسومة على درجات الحرية والصيغة الرياضية له هي:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (Xi - \bar{X})^2}{N-1}} \quad N \geq 30$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum (Xi - \bar{X})^2}{N}} \quad N \geq 30$$

ج- **اختبار (ت) T-tast :** استخدام اختبار **t** المزدوج لمقارنة المتوسطات الحسابية و لمتغيرين لكل من المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) وتحسب

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (M_1 - M_2)}{SP \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \quad \text{بالصيغة الآتية:}$$

حيث أن: SP^2 التباين المجمع.

د- **مستوي الدلالة: ألفا (α) (رجاء 2001):** هي قيمة الاحتمال لرفض أو قبول العدم والقاعدة الأساسية المتبعة لاتخاذ القرار هو أن تكون قيمة P-value أكبر من (0.05) عندها تقبل فرضية العدم، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، و إذا كانت قيمة P-value أصغر من (0.05)، ترفض فرضية العدم وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم المتغيرات.

هـ- **النسبة المئوية:** هو الترتيب المئوي لقيم التكرار.

و- **معامل الارتباط :**

يستخدم تحليل الارتباط في قياس درجة أو قوة العلاقة ما بين متغيرين أو أكثر، والتعبير عن هذه العلاقة بعدد واحد يطلق عليه تسمية معامل الارتباط. ويحسب بالمعادلة التالية:

القيمة **r** لخط الانحدار هي:

$$r = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

4. ترميز وتحليل البيانات:

تم جمع الإجابات وترميزها حسب طبيعة العبارة حيث تم استخدام مقياس ليكرت للإجابات وقد وضعت خمسة مستويات للإجابة موزعة على فقرات الاستبانة ويمثل كل مستوى

وزناً للإجابة تتدرج من (5:1) وذلك لغرض التحليل الإحصائي كما هو موضح أدناه:

جدول (9)

مستويات الإجابة على أسئلة الاستبانة

وزن الإجابة	نوع الإجابة
5	موافق بشدة
4	موافق
3	محايد
2	غير موافق
1	غير موافق بشدة

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث.

وقد تم تقييم البرامج التدريبية وأثرها في برامج التوظيف للفقرات الواردة بالاستبانة من خلال متوسط إجابات الفقرات وقوة تأثيرها وهي كالآتي:

جدول (10)

متوسط إجابة المبحوثين في تقييم البرامج التدريبية

الدرجة (قوة وضعف)	النسبة المئوية	متوسط الإجابة
ضعيف	30% - 40%	1.5 - 2.4
متوسط	50% - 58%	2.5 - 2.9
جيد	60% - 76%	3.0 - 3.8
جيد جدا	78% - 84%	3.9 - 4.2
ممتاز	86% - 100%	4.3 - 5.0

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث

اعتبر الباحث إن كافة الإجابات التي تقع ضمن الفئة الأولى والثانية على أنها مؤشرات لوجود ضعف يتراوح بين ضعيف ومتوسط في الاعتبارات المتعلقة بتقييم البرامج التدريبية وأثرها في فاعلية برامج التوظيف للفقرات، واعتمد الباحث على وسط فرضي مقداره (3.0) وهو الحد الأدنى للدرجة الجيدة والتي يمكن إن يقبل بها الباحث لقياس مدى أهمية المعلومات، وفيما يلي عرض تفصيلي للتحليلات التي تم القيام بها والنتائج التي تم التوصل إليها.

الإجابة عن فرضية البحث: هناك علاقة ترابطية ذات دلالة إحصائية بين التدريب التحويلي للباحثين عن العمل والتوظيف.

قام الباحث باستخدام النسب المئوية للإجابات واستخدام كآي تربيع (χ^2) لمقارنة إجابات المستجيبين لتحديد ما إذا كانت لإجابات تختلف فيما بينها أم لا (أي اختبار مدى استقلالية الإجابات) من حيث درجة التأثير عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha = 0.05$).

جدول (11)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية كآي تربيع (χ^2) لإجابات عينة الدراسة
من المتدربين لمحور ما يتعلق بأداء المتدربين وبرنامج التدريب التحويلي الجيد

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	النسبة المئوية	Chi-Square	مستوى الدلالة
1	يجب أن يعرف المتدرب المهارات التي يكتسبها	4.42	0.63	88	112.14	0.00
2	يساعد التدريب في عملية التوظيف وحل مشكلة البطالة	4.41	0.65	88	105.50	0.00
3	يجب أن يتوفر عامل الثقة مع المتدرب للإستمرار في التدريب	4.38	0.68	88	101.53	0.00
4	يجب أن تراعي ظروف كل متدرب والتعاطف معه	4.36	0.72	87	156.37	0.00
5	يجب أن يكون مكان التدريب صالح لتقديم العملية التدريبية	4.35	0.72	87	156.52	0.00
6	يجب ملائمة ساعات اليوم التدريبي مع خطة البرامج التدريبية التي تتماشى مع سوق العمل الليبية	4.34	0.69	87	102.36	0.00
7	يجب أن يعطي المدرب اهتمام خاص لكل متدرب	4.34	0.66	87	99.70	0.00
8	يجب توفر الأجهزة والمعدات المتطورة	4.33	0.75	87	152.59	0.00
9	يجب توفر الخبرات لمهارات في المدربين	4.31	0.75	86	88.20	0.00
10	يتم دراسة البرامج التدريبية بشكل علمي جيد	4.30	0.99	86	137.63	0.00
11	يجب وضع مصلحة المتدربين في مقدمة اهتمامات إدارة التدريب	4.30	0.75	86	77.59	0.00

12	يجب ارتباط التخصصات بالدورات التدريبية إن أمكن	4.29	0.79	86	78.96	0.00
13	يوجد التفاعل بين المتدربين والمدربين أثناء البرنامج التدريبي	4.28	0.89	86	68.64	0.00
14	يجب توفر الأجهزة للعملية التدريبية	4.28	0.75	86	145.85	0.00
15	يوجد تفاعل بين أداء المتدربين والبرنامج التدريبي المعد	4.27	0.95	85	123.63	0.00
16	يجب أن تتطابق البرامج التدريبية كما هو معلن عنها	4.27	0.77	85	141.26	0.00
17	التدريب الجيد يساعد على زيادة فرص التوظيف.	4.24	1.10	85	137.11	0.00
18	يجب أن يعطى اهتمام لكل متدرب لتحقيق رغباته	4.21	0.89	84	116.74	0.00
19	برنامج التدريبي التحويلي يساهم في اكتساب سلوك إيجابي في التعامل مع الآخرين.	4.15	1.34	83	153.85	0.00
20	يجب توفر عدد كافي من المدربين	4.13	0.97	83	99.11	0.00
21	تستخدم جهة التدريب أحدث الوسائل التدريبية الحديثة	4.10	0.94	82	128.00	0.00
22	درجة رضاك عن البرنامج التدريبي المقدم لك غير جيدة.	4.09	1.12	82	96.96	0.00
23	درجة رضاك عن البرنامج التدريبي المقدم لك جيدة.	4.09	1.00	82	124.59	0.00
24	يوجد تفاعل بين المتدربين والمدربين أثناء البرنامج التدريبي	3.79	1.05	76	143.41	0.00
25	برنامج التدريبي التحويلي يؤدي إلى اكتساب مهارات فنية جديدة.	3.76	0.67	75	359.93	0.00
26	برنامج التدريب التحويلي يرفع مستوى المهارة الوظيفية.	3.64	0.83	73	243.22	0.00
27	برنامج التدريبي التحويلي يساعد على اكتساب مهارات جديدة.	3.63	0.86	73	229.77	0.00

28	هناك أساليب متعددة في البرامج التدريبية	3.61	1.13	72	35.63	0.00
29	تستخدم جهة التدريب أحدث البرامج التدريبية الحديثة التي تتماشى مع سوق العمل.	2.67	0.76	53	136.52	0.00
30	البرامج التدريبية تفوق قدرات وخبرات المتدربين	2.31	1.07	46	133.11	0.00
31	توجد بيئة مناسبة للمتدربين لتطبيق البرامج التدريبية	2.24	0.96	45	154.59	0.00
32	مجال محور ما يتعلق بأداء المتدربين وبرامج التدريب	3.996	0.461	80	148.23	0.000

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث.

جدول (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لإجابات عينة البحث حول المحور مرتبة تنازلياً، ويلاحظ من خلال النسب المئوية والمتوسط الحسابي أن إجابات الباحثين كانت تشير إلى الموافقة ما عدا الأسئلة (29,30,31).

كذلك يبين جدول (11) قيم كأي تربيع (χ^2) لمحاور الاستبانة لمقارنة إجابات الباحثين فيما بينهم لاختيار مدى استقلالية إجاباتهم حيث تتم مقارنته بين التكرارات لمشاهدة و التكرارات المتوقعة حيث كانت قيمة كأي تربيع (χ^2) ولكل الأسئلة ذات دلالة معنوية ويؤكد ذلك مستوى الدلالة عن ثقة 95% وعند درجات الحرية 4 والذي هو ولكل العبارات اقل من 0.05، مما يؤدي إلى رفض فرض العدم والذي نص على أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الخاص بإجابات هذا المحور والتكرارات المتوقعة أي هناك فروق دالة وقوية لصالح الإجابة الأكثر تكراراً.

وان مجال المحور يشير إلى موافقة عينة البحث حيث كانت النسبة المئوية للإجابات 80% وكذلك بلغت قيمة كأي تربيع (χ^2) " 148.23 " وهي دالة ومعنوية لان دلالتها اقل من 0.05.

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لإجابات عينة البحث من المتدربين في محور الأسباب التي تؤثر في فاعلية التدريب التحويلي من خلال اختيار الباحثين في دورات تدريبية

م	العبارات	متوسط	انحراف معياري	النسبة المئوية	Chi-Square	مستوى الدلالة
1	هل هناك تعاون بين المدربين بما يكفل للمتدربين الاستفادة الجيدة من عمليات التدريب؟	2.54	0.72	84.72	12.25	0.002
2	هل جميع المتدربين راغبين في الالتحاق بالدورات التدريبية المقامة لديكم؟	2.50	0.59	84.72	9.75	0.008
3	هل هناك تحسن مستمر في أداء المتدربين بما يتضامن مع برامج التدريب؟	2.42	0.72	69.44	6.25	0.044
4	هل هناك جدية من قبل المتدربين في تلقي الدورات؟	2.38	0.92	77.78	14.25	0.001
5	هل إعداد المتدربين يتناسب مع مكان التدريب وإمكانية جهة التدريب؟	2.21	0.93	73.61	6.25	0.044
6	الأنشطة التدريبية ملائمة مع الخطط التدريبية المعدة لذلك	1.75	0.85	58.33	3.00	0.223
7	مجمّل ما يتعلق بأداء المتدربين وبرامج التدريب	2.299	0.668	78.00	4.667	0.701

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث.

الجدول رقم (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لإجابات عينة البحث حول المحور مرتبة تنازلياً، ويلاحظ من خلال النسب المئوية والمتوسط الحسابي أن إجابات المبحوثين كانت تشير إلى الموافقة ما عدا السؤال (6).

كذلك يبين الجدول قيم كآي تربيع (χ^2) لمحاوّر الاستبانة لمقارنة إجابات المبحوثين فيما بينهم لاختيار مدى استقلالية إجاباتهم حيث تتم مقارنه بين التكرارات لمشاهدة و التكرارات المتوقعة، حيث كانت قيمة كآي تربيع (χ^2) وأغلب الأسئلة ذات دلالة معنوية ويؤكد ذلك مستوى الدلالة عن ثقة 95% وعند درجات الحرية 2 والذي هو ولأغلب العبارات اقل من 0.05، مما

يؤدي إلى رفض فرض العدم والذي ينص على انه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الخاص بإجابات هذا المحور و التكرارات المتوقعة أي هناك فروق دالة وقوية لصالح الإجابة الأكثر تكراراً.

عليه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسباب فاعلية البرامج التدريبية وأثره على أداء الباحثين.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

- 1- من ناحية الأساليب المتبعة في النشاط التدريبي فهي جيدة أي بنسبة 33.33%.
- 2- ويلاحظ أن محتوى النشاط التدريبي ملائم لخبرات واحتياجات المشاركين متوسطة أي بنسبة 41.67%.
- 3- الغالبية العظمى من عينة البحث وبنسبة 84.72%، ترى أن هناك تعاون بين المدربين بما يكفل للمتدربين الاستفادة الجيدة من عمليات التدريب وبنفس النسبة 84.72%، أن جميع المتدربين راغبين في الالتحاق بالدورات التدريبية.
- 4- ومن ناحية الأساليب المتبعة في النشاط التدريبي فهي جيدة أي بنسبة 33.33%.
- 5- ونتج عن التحليل الإحصائي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسباب فاعلية البرامج التدريبية وأثره على أداء الباحثين أملاً في التوظيف بقطاع الدولة.
- 6- وتشير الدراسة أن الذين يشتغلون في الأجهزة الإدارية غير مؤهلين علمياً بما يتمشى وفق تخصصاتهم.
- 7- أما ما يشير إليه أحد المسؤولين بالقوى العاملة أن التدريب الحالي لعدم تمكن الدولة من إيجاد وظائف حالياً في سوق العمل الليبي (سوالم 2013).

التوصيات:

أولاً: توصيات عامة:

- 1- إنشاء مشروعات كبيرة مثل الشركات القابضة والتي تحتضن المشروعات المتوسطة والصغيرة المتفرعة منها وتستوعب الآلاف من القوى العاملة.
- 2- منع الشركات الكبرى من تصنيع ما تصنعه الشركات المتوسطة والصغيرة والحد من استيراد السلع ذاتها من الخارج.
- 3- الاهتمام بالتدريب المستمر لمواكبة التطورات الحديثة من تكنولوجيا المعلومات.
- 4- التوسع في الدورات التدريبية لمدربي العاملين لتنمية قدراتهم لتقديم أحدث المعلومات في المجال بصفة أكاديمية.
- 5- التركيز على زيادة الإنفاق لتنمية وتطوير العاملين والباحثين عن العمل.

- 6- العمل على استحداث مركز تدريب لإدارة الأزمات بأنواعها في كافة المؤسسات العامة بالدولة والإنفاق عليه لتجنب الأزمات وإدارتها حال وقوعها.
- 7- تشجيع الشباب المتفوقين من الخريجين بمنحهم أولوية الحصول على القروض دعماً من الدولة للحد من البطالة.
- 8- تقوم الدولة بتقديم الدعم والإعفاء من الضرائب لرب الأسرة الذي يقوم بتوريث أبنائه الحرفة المهنية.
- 9- تشجيع الشباب إلى التوجه للزراعة وتربية الأبقار والدواجن وغيرها من المشاريع المتعلقة بالزراعة للمساهمة في توفير المنتج الزراعي.
- 10- اهتمام مركز تنمية الصادرات بتوعية المبادرين لإنشاء مشروع صغير أو متوسط بالتشجيع على التصدير بعد الاكتفاء من المنتج محلياً طبق مواصفات الجودة العالمي ونشر التوعية بين الشباب.

ثانياً: توصيات خاصة بالمسؤولين في قطاع القوى العاملة:

- 1- يوصي الباحث بإتاحة الفرصة أمام الباحثين وخبراء التدريب بتطبيق مقترحاتهم وتقديم الدعم المالي والمعنوي لإنجاح الدراسات والبحوث وما توصلت إليه أبحاثهم من نتائج وتوصيات.
- 2- تنظيم برامج تجسد المشاركة في إبداء الرأي والمشورة كحلقات النقاش والندوات العلمية والمؤتمرات، بغية الاستفادة منها وتطبيقها في حل المشكلات التي تواجه المسؤولين.
- 3- استقطاب الباحثين والمهتمين بالجوانب التي تعالج المواضيع والمشكلات ذات العلاقة بالحاضر، والتخطيط للمستقبل (تخطيط القوى العاملة)

ثالثاً: توصيات للمجتمع المحلي:

- 1- الاهتمام بالباحثين ومقترحاتهم وأخذها بعين الاعتبار وتيسير العقبات أمامهم في عملية تطبيق توصيات بحوثهم لخوض التجارب العملية والفعلية المجدية.
- 2- التمويل اللازم لإجراء البحوث والدراسات وذلك بالتشجيع والتحفيز المستمر.

المصادر والمراجع:**الكتب:**

- 1- أبو سن، أحمد إبراهيم، إدارة الموارد البشرية، (الخرطوم، شركة مطابع السودان للعملة، ط3، 2009).
- 2- العطار، سهير عادل، بطالة خريجي الجامعات في مصر في الوضع الراهن وآليات المواجهة، بحث منشور، دار الضيافة، عين شمس، القاهرة، 2004م.
- 3- العبيدي، باسل صيانة الموارد البشرية بالتنمية القومية. المجلة العربية للتعليم التقني/ العراق.
- 4- المهدي، سوزان - الحيار، سهير على، آليات مقترحة لمواجهة مشكلة بطالة خريجي الجامعات في مصر، بحث منشور في كتاب الأصول الاجتماعية للتربية، قسم أصول التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، يونيو، سنة 2004 م.
- 5- سمير محمد حسين، تطبيقات في مناهج البحث العلمي، عالم الكتب 1996.
- 6- صفية الطاهر، ندوة دور البحث العلمي في تنمية المرأة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2005م.
- 7- غففي، السيد عبد الفتاح، علم الاجتماع، (القاهرة، دار الصفوة، ط1، 2002م).
- 8- محمد الوفاي، مناهج البحث في الدراسات الاجتماعية والإعلامية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط الأولى، 1989 م.
- 9- منصور، فهمي، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، (القاهرة، دار الشعب، 1971)
- 10- محمد عبد المجيد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط 2000، 1 م.
- 11- رجاء محمود بوعلام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر، ط3، 2001م.

الدوريات والأبحاث والندوات:

- 1- كعبار، محمد سالم، استراتيجية التدريب في رفع كفاءة التدريب، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2011م.
- 2- ناصر، علي صقر، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتطوير الإداري بالقوى العاملة، طرابلس ليبيا، دور القيادات الإدارية في التنمية والتطوير الإداري اللاذقية سوريا.
- 3- التونسي، عبد اللطيف، وكيل وزير التخطيط، المؤتمر الأول للتعليم التقني بالزاوية، (لقاء مع صحيفة الجامعة، مكتب الإعلام بجامعة الزاوية 2013م).
- 4- ارحومة، علي، نقل وتوطين المعرفة التقنية في التنمية الصناعية ، رسالة ماجستير، دراسة ميدانية في المجتمع الليبي قدمت للعلوم الاجتماعية والتطبيقية جامعة الفاتح سابقاً 1999م.
- 5- الدويبي، متطلبات وأساليب النهوض بتشغيل الشباب، ورقة علمية، مجلة القوى العاملة، طرابلس عدد 11 2007م.
- 6- ارحومة، علي، مقال، مجلة القوى العاملة قسم التوعية والإعلام القوى العاملة والتشغيل طرابلس ليبيا، العدد الثامن، 2006.

- 7- عبد الرحمن، عادل، الأساليب غير التقليدية في معالجة مشكلة البطالة، بحث في مؤتمر التدريب في الحد من البطالة 2-3 ابريل 2002 كلية التجارة، جامعة أسيوط.
- 8- الحوات، علي، دراسات في التنمية الاجتماعية_ قضايا وطموحات_ مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس ليبيا، ط1-1994. ص16 بناء على تقرير لجنة تنمية الموارد البشرية (1996/1993).
- 9- طلعت، ابراهيم، الوسيط في علم الاقتصاد (البطالة والجريمة)، (القاهرة، دار الكتاب الحديث)، نقلا عن الزائدي، مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة المرقب ليبيا.

الإعلام:

سوالم، محمد، إذاعة الوطنية مقابلة شخصية 2013. شريط الأخبار

دلالة حروف العطف بين النحاة والمفسرين

"الواو - الفاء - ثم - أنموذجا"

د. إبراهيم سعد مكاري

كلية الآداب والعلوم بمزدة / جامعة الجبل الغربي

دلالة حروف العطف بين النحاة والمفسرين

"الواو - الفاء - ثم - أنموذجا"

د. إبراهيم سعد مكاري

كلية الآداب والعلوم بمزدة / جامعة الجبل الغربي

المقدمة:

يتناول هذا البحث دراسة حروف العطف الواو، والفاء، وثم، على المستوى النحوي والدلالي، بغية الوقوف على تنوع دلالة هذه الحروف بين النحويين والمفسرين، ولقد تنبعت آراء بعض النحاة، والمفسرين لمعاني هذه الحروف ودلالاتها، ووظائف كل منها من خلال الكتب النحوية، وكتب التفسير؛ وذلك لغرض دراسة التنوع الدلالي بين هذه الحروف عند كل منهما وقد اقتضت طبيعة الموضوع تقسيم هذا البحث لمبحثين، وخاتمة. أما المبحث الأول فقد تناولت فيه دلالة هذه الحروف عند النحويين، وأما المبحث الثاني فقد جاء متناولاً لدلالة هذه الحروف عند المفسرين، ثم أنهيت هذا البحث بخاتمة أوضحت فيها أهم ما توصلت إليه من نتائج حول هذا الموضوع.

المبحث الأول

دلالة الواو، والفاء، وثم عند النحويين

أولاً- دلالة الواو عند النحويين

اختلف النحويون في دلالة الواو العاطفة، ولهم فيها ثلاثة أقوال:

الأول: أنها تدل على مطلق الجمع من غير إشعار بخصوصية المعية أو الترتيب، وهو من أقوى معانيها، ومعنى ذلك أنها تدل على التشريك بين المعطوف و المعطوف عليه في الحكم، الذي أسند إليها على أنهما معاً بالزمان، أو أن أحدهما قبل الآخر، أو احتمال أن يكون ذلك وقع منهما معاً، أو مرتباً على حسب ما ذكر به، أو على عكسه وهذا قول الجمهور من النحويين⁽¹⁾، وقد نص علي ذلك سيبويه في عدة مواضع في كتابه حيث يقول: "الواو التي في

¹ ينظر: المقتضب، لأبي عباس المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عديمة، عالم الكتب، بيروت، 10/1، والأصول في النحو لابن سراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1999، 55/2، و الجنى الداني في حروف المعاني، للحسن بن قاسم المرادي، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992، ص188، و مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1987، 2/

(مررتُ بعمرو وزيد)، إنما جئت بالواو؛ لتضم الآخر إلى الأول وتجمعهما، وليس فيه دليل على أن أحدهما قبل الآخر". (1)

الثاني: أنها للترتيب، سواء أكانت عاطفة في المفردات، أو في الجمل، وهو مذهب الكوفيين (2)
الثالث: أن الواو للترتيب حيث يستحيل الجمع (3)، كقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا
وَاسْجُدُوا﴾ (4).

وإذا ما نظرنا إلى ما ذكره سيبويه في كتابه، فإننا سنجد قد بين في أكثر موضع على أن الواو للجمع المطلق حيث يقول "مررتُ برجلٍ و حمارٍ قبلُ"، فالواو أشركت بينهما في الباء فجرىا عليه، ولم تجعل للرجل منزلة بتقديمك إياه يكون بها أولى من الحمار، كأنك قلت: مررتُ بهما فالنفي في هذا أن تقول: ما مررتُ برجلٍ و حمارٍ، أي: ما مررتُ بهما، وليس في هذا دليل على أنه بدأ بشيء قبل شيء، لأنه يجوز أن تقول: مررتُ بزيد، وعمرو، والمبدوء به في المرور عمرو، ويجوز أن يكون زيدا، ويجوز أن يكون المرور وقع عليهما في حالة واحدة" (5).

ويقول في موضع آخر "فالواو تجمع هذه الأشياء على هذه المعاني، فإذا سمعت المتكلم يتكلم بهذا أجبتة على أيها شئت؛ لأنها قد جمعت هذه الأشياء. وقد تقول: مررت بزيد وعمرو على أنك مررت بهما مرورين، وليس في ذلك دليل على المرور المبدوء به، كأنه يقول: مررتُ أيضا بعمرو، فنفي هذا: ما مررت بزيد، وما مررت بعمرو" (6).

وقد ذهب سيبويه إلى: (أن الواو قد تشرك بين الأول والآخر، كما تشرك الفاء، وأنها يستقبح فيها أن تشرك بين الأول والآخر كما استقبح ذلك في الفاء، وأنها يجيء ما بعدها مرتفعا منقطعا من الأول كما جاء ما بعد الفاء، واعلم أن الواو وإن جرت هذا المجرى فإن معناها ومعنى الفاء مختلفان، ألا ترى الأخطل قال:

لا تَنه عنْ خلقٍ وتأتي مثله عارٌ عليك إذا فعلت عظيم

354، وشرح كافية ابن الحاجب، لرضي الدين الإستراباذي، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، جامعة بنغازي ليبيا ط، 2، 1996، 381382/4.

¹ الكتاب، لسبويه، تحقيق: د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 1، 1999 / 4 / 216.

² ينظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، طبعة جديدة منقحة، 1995، 208/2. ومغنى اللبيب، لابن هشام، 2 / 354.

³ ينظر: الجنى الداني، المرادي، 189.

⁴ سورة الحج. آية (75).

⁵ الكتاب، سبويه، 1 / 501.

⁶ الكتاب، سبويه، 1 / 502.

فلو أدخلت الفاء ههنا لأفسدت المعنى، وإنما أراد لا يجتمعن النهى والإتيان فصار (تأتي) على إضمار أن).⁽¹⁾ ويقول المبرد: "إن العرب إذا كان العطف بالواو قدمت وأخرت، ولو كان بثم، أو بالفاء لم يصلح إلا تقديم المقدم الذي يليه واحداً فواحداً".⁽²⁾

أما الواو عند الزجاج: فقد أورد عدة أمثلة في باب ما جاء في التنزيل معطوفاً بالواو والفاء، وثم من غير ترتيب الثاني على الأول منها قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَعْبُدُ وَإِنَّا نَسْتَعِينُ﴾⁽³⁾ حيث يرى الزجاج "أن الاستعانة على العبادة قبل العبادة"⁽⁴⁾. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا وَدْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ﴾⁽⁵⁾، وقال عز من قائل في سورة الأعراف: ﴿وَقُولُوا حِطَّةٌ وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا﴾⁽⁶⁾، ولم يبال بتقديم الدخول وتأخيره عن قول حطة⁽⁷⁾. ومن ذلك⁽⁸⁾ قوله تعالى: ﴿يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾⁽⁹⁾. والسجود قبل الركوع، وفي قوله تعالى: ﴿فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾⁽¹⁰⁾. لم يبال بتقديم ذكره لما كان بالواو، فوجب تقديم غسل اليدين والرجلين على غسل الوجه وقوله تعالى ﴿إِنِّي مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَيَّ﴾⁽¹¹⁾ والرفع قبل التوفي.

¹ المصدر نفسه، 3/ 43_44.

² الكامل، لأبي العباس المبرد، تحقيق: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة ط1، 1986، 2/ 529.

³ سورة الفاتحة، آية (4).

⁴ إعراب القرآن، للزجاج، تحقيق ودراسة: إبراهيم الأنباري، دار الكتب الإسلامية، ط2، 1982، 1/ 95.

⁵ سورة البقرة، آية: (57).

⁶ سورة الأعراف، آية: (161).

⁷ إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 95.

⁸ ينظر: المصدر نفسه 1/ 95.

⁹ سورة آل عمران، آية: (43).

¹⁰ سورة المائدة، آية: (7).

¹¹ سورة آل عمران، آية: (54).

⁸ سورة الأنعام، آية: (85).

⁹ سورة الأنعام، آية: (87).

¹⁰ سورة هود، آية (81).

¹¹ إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 96.

وقوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ﴾⁽¹⁾ إلى قوله تعالى: ﴿وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيُونُسَ وَلُوطًا﴾⁽²⁾ فأخبر لوطاً عن إسماعيل وعيسى. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا جَعَلْنَا عَالِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهَا حِجَارَةً مِّنْ صُورٍ﴾⁽³⁾ وأمطار الحجارة قبل جعل الأسافل أعالي، فقدم وأخر الأمطار.⁽⁴⁾ وقوله تعالى: ﴿فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذْرِي﴾⁽⁵⁾ والنذر قبل العذاب.⁽⁶⁾

ويرى الزجاج أن الواو وإن كانت لا توجب الترتيب، فإن لتقديم المقدم حظاً وفضلاً على المؤخر حيث يقول (ألا تدري كيف قال ﴿وَهُوَ الَّذِي كَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنْكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ عَنْهُمْ﴾⁽⁷⁾ فقدم المؤخر ﴿أَيْدِيَهُمْ عَنْكُمْ﴾ في موضع تعداد النعم، فكان أولى)⁽⁸⁾.

أما الواو عند ابن هشام فهي لمطلق الجمع لا تقتضي ترتيباً، ولا عكسه حيث يقول: "الواو لمطلق الجمع، لا تقتضي ترتيباً ولا عكسه، ولا معية، بل هي صالحة لوضعها لذلك كله فمثال استعمالها في مقام الترتيب قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ﴾⁽⁹⁾ ومثال استعمالها في عكس الترتيب في نحو: ﴿وَعِيسَىٰ وَأَيُّوبَ﴾⁽¹⁰⁾ و ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾⁽¹¹⁾ و ﴿يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾⁽¹²⁾ السجود قبل الركوع على عكس الترتيب"⁽¹³⁾.

¹ سورة الانعام، آية: (87).

² سورة هود، آية: (81).

³ إعراب القرآن، الزجاج، 96/1.

⁵ سورة القمر، آية: (16).

⁶ إعراب القرآن، الزجاج، 96/1.

⁷ سورة الفتح، آية (24).

⁸ إعراب القرآن، لزجاج، 104 / 1.

⁹ سورة النساء، آية: (162).

¹⁰ سورة النساء، آية (162).

¹¹ سورة البقرة، آية: (20).

¹² سورة آل عمران، آية: (43).

¹³ شرح شذور الذهب، ابن هشام، تحقيق: محمد محيي الدين، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، 1998،

وقد أورد ابن هشام عدة أمثلة على استعمال الواو في المصاحبة حيث يقول: (1)
ومثال استعمالها في المصاحبة نحو ﴿فَانْجِيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي الْفُلِّ الْمَشْحُونِ﴾ (2)، ونحو:
﴿فَأَخَذْنَاهُ وَجُنُودَهُ﴾ (3)، ونحو ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ﴾ (4).
ويقول ابن هشام أيضا: (إذا قيل: (جاء زيد وعمرو) فمعناه أنهما اشتركا في المجيء ثم
يحتمل الكلام ثلاثة معانٍ، أحدها: أن يكونا قد جاءا معا، والثاني: أن يكون محبيهما على
الترتيب والثالث: أن يكون على عكس الترتيب) (5).

ثانيا: دلالة الفاء عند النحويين:

الفاء: (حرف عطف توجب أن الثاني بعد الأول، وأن الأمر بينهما قريب، نحو: (رأيتُ زيدا
فعمرا)، و(دخلت مكة فالمدينة) (6).
وقد ذكر النحاة أن للفاء استعمالات منها: أن تكون للعطف وهو عطف النسق، وتقتضي:
التشريك في اللفظ والمعنى، والفاء تفيد في العطف ثلاثة أمور: الترتيب، والتعقيب والسببية.
وقد ذكر سيبويه أن الفاء تفيد التعقيب، عندما يكون المعطوف بها متصلا بلا مهملة،
ومثال ذلك: (جاء زيد فعمرو)، فمعناها أن مجيء عمرو وقع بعده مجيء زيد من غير مهملة
وقولك (مررت بزيد فعمرو)، تريد أن تعلم بالفاء أن الآخر مر به بعد الأول، يعني: أن المرور
مرورا، أي أن مروره بزيد غير مروره بعمرو. (7)
وكذلك تفيد التشريك عنده أيضا حيث يقول: (مررت برجل فامرأة فالفاء أشركت بينهما في المرور
وجعلت الأول مبدوءا به). (8)

¹ المصدر نفسه، ص448، وينظر: شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد
المكتبة التجارية الكبرى مصر، ص: 203.

² سورة الشعراء، آية: (119).

³ سورة القصص، آية: (40).

⁴ سورة البقرة، آية: (126).

⁵ شرح قطر الندى، ابن هشام ص301 302، وينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام، تحقيق:
د. بركات يوسف هبو، دار كثير، دمشق - بيروت، ط1، 2005، 114 / 2 - 115.

⁶ المقتضب، المبرد، 10/1.

⁷ ينظر: الكتاب، سيبويه، 44 / 3.

⁸ المصدر نفسه، 502/1.

وقال سيبويه في سياق التمييز بين الواو والفاء: (والفاء وهي تضم الشيء إلى الشيء كما فعلت الواو، غير أنها تجعل ذلك متسقاً بعضه في إثر بعض، وكذلك قولك: مررتُ بعمرو فزيد فخالد، وسقط المطر بمكان كذا، فمكان كذا وكذا، وإنما يقرأ أحدهما بعد الآخر).⁽¹⁾

وذكر السيرافي في شرح أبيات سيبويه: أن الفاء التي للعطف، من شأنها أن يكون المعنى الذي اشترك فيه المعطوف والمعطوف عليه حاصلًا للمعطوف بعد حصوله للمعطوف عليه بلا مهلة فصل، ويكون حصوله للثاني عقيب حصوله للأول، نحو قولك: (زيد آتيك فمحدثك). أي: يحصل الحديث من قبله بعد إتيانه بلا فصل، ولا يجوز أن يكون الحديث الذي أخبرت به عنه حصل قبل الإتيان، ولا في الحال الذي حصله فيه الإتيان، وإذا أردت أن تخبر عن شخص من الأشخاص بخبرين هما حاصلان له في حال واحدة، لم يجز أن تعطف أحدهما على الآخر بالفاء، لأنهما حاصلان في زمان واحد، والفاء توجب أن زمان أحدهما بعد زمان الآخر، فإن أدخلت الفاء فسد معنى الكلام).⁽²⁾

وأشار سيبويه إلى: (أن الفاء ليست كالواو ومما يدل ذلك - أيضاً - قولك: (مررتُ بزيد وعمرو ومررتُ بزيد فعمرو)، تريد أن تعلم - بالفاء - أن الآخر مرّ به بعد الأول).⁽³⁾

وأضاف قائلاً: (نقول: لا تأكل السمك ولا تشرب اللبن، فلو أدخلت الفاء هاهنا فسد المعنى وإن شئت جزمت على النهي في غير هذا الموضع قال جرير:

وَلَا تَشْرَبِ اللَّبْنَ وَتَبْلُغْ أَدَاتَهُ فَإِنَّكَ أَنْ تَفْعَلَ تُسْفَهُ وَتَجْهَلْ

ومنعك أن يجزم في الأول؛ لأنه إنما أرد أن يقول له: لا تجمع بين اللبن والسمك، ولا ينهاه أن يأكل السمك على حدة ويشرب اللبن على حدة، فإذا جزم فكأنه نهاه أن يأكل السمك على كل حال، أو يشرب اللبن على كل حال).⁽⁴⁾

ويرى الفراء: (أن الفاء لا تفيد الترتيب مطلقاً، واحتج بقوله تعالى: ﴿وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ﴾⁽⁵⁾، يقال: إنما أتاهم البأس قبل الإهلاك...؛ لأن

¹ المصدر نفسه، 4/ 339، ومعنى يقرأ: يتبع.

¹ شرح أبيات سيبويه، لأبي سعيد السيرافي، تحقيق: محمد علي الريح هاشم، مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر 1974، 1/ 100.

³ الكتاب، سيبويه، 44/3.

⁴ المصدر نفسه، 3/ 44 - 45.

⁵ سورة الأعراف، آية: (3).

الهلاك والبأس بقعان معا، كما تقول: (أعطيتني فأحسننت)، فلم يكن الإحسان بعد الإعطاء ولا قبله، إنما وقع معا⁽¹⁾.

أما الفاء لدى الزجاج فشأنه في ذلك شأن غيره من أئمة النحو إذ تفيد عنده التعقيب حيث جاء في قوله تعالى: ﴿فَلْتَقُمْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذَا سَجَدُوا فَلْيَكُونُوا مِنْ وَرَائِكُمْ﴾⁽²⁾ فلتصل طائفة منهم لم يصلوا معك، أي: فلتقم طائفة بركعة، ثم قال: وليأخذوا أسلحتهم؛ أي: الذين انصرفوا تجاه العدو، ولم يصلوا معك، وليأخذوا أسلحتهم، ثم قال: فإذا سجدوا فليكونوا من ورائكم يعني: الطائفة التي وصلت تقوم بإزاء العدو، حين فرغت من ركعة عقيب السجدة؛ لأن الفاء للتعقيب فلا يجوز إذا سجدت الثانية أن تقف لتتم الركعة الأولى، فتضم إليها الركعة الثانية، لأن الفاء يبطل معناها فوجب أن يكونوا وراء عقيب السجدة بإزاء العدو⁽³⁾. وأضاف قائلاً: (فإن قلت: ما وجه دخول الفاء في قوله: ﴿وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَبَاءَهَا بَأْسُنَا﴾⁽⁴⁾ والبأس لا يأتي المهلكين إنما يجيئهم البأس قبل الإهلاك، وفي مجيء البأس يكون الإهلاك، فإنه يكون المعنى في قوله (أهلكناها) قربت من الإهلاك ولم تهلك بعد، ولكن لقربها من الإهلاك ودونها وقع عليها لفظ الماضي لمقاربتها له⁽⁵⁾.

وعلق الزجاج في موضع آخر على قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ﴾⁽⁶⁾ والقيام بعد غسل الوجه والمعنى: إذا أردتم القيام إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم⁽⁷⁾.

أما ابن هشام فقد ذكر أن الفاء ترد على أوجه عدة، أحدها: أن تكون عاطفة و تفيد الترتيب، أو التعقيب، أو السببية حيث يقول: ⁽⁸⁾ (وتفيد الفاء الترتيب وهو نوعان: معنوي كما في (قام زيد فعمر) وذكري، وهو عطف مفصل على مجمل، نحو قوله تعالى: ﴿فَارْزُقْنَاهُ الشَّيْطَانُ﴾

¹ معاني القرآن، للفراء، تحقيق: أحمد نجاتي، ومحمد النجار، دار السرور، 1955، 1/ 371.

² سورة النساء، آية: (101).

³ إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 107.

⁴ سورة الأعراف، آية: (3).

⁵ إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 97.

⁶ سورة المائدة، آية: (7).

⁷ إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 100.

⁸ مغني اللبيب، لابن هشام، ص 1/ 161، وينظر: شرح قطر الندى، ص 302 - 303، وأوضح المسالك، 2/

عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ» (1) ونحو ﴿وَنَادَىٰ نُوحٌ رَبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنِّي أَهْلِي﴾ (2). و: (المراد بالترتيب المعنوي: أن يكون زمن تحقيق المعنى في المعطوف متأخراً عن زمن تحقيقه في المعطوف عليه، والمراد بالترتيب الذكري: هو عطف مفصل على مجمل وهو أن يكون المعطوف عليه بحسب التحدث عنهما في كلام سابق، وترتيبها فيه، لا بحسب زمان وقوع المعنى على أحدهما) (3).

وأشار كثير من النحاة إلى أن الفاء تنفقر إلى التراخي، لذا نجدها مشتملة على جواب الشرط واقعة فيه، يقول الجرجاني: (نجد في (ثم) تراخياً ليس بالفاء، ولتعري الفاء من التراخي، وقعت في جواب الشرط نحو: (إن تأتني فأنا أكرمك)؛ ولم تقع (ثم)، نحو (إن تأتني ثم أنا أكرمك)؛ لأجل أن الجواب من حقه أن يلحق بالشرط سريعاً) (4).

ويقول ابن هشام أيضاً: {وتفيد الفاء التعقيب، وهو في كل شيء بحسبه، ألا ترى أنه يقال: (تزوج فلان فولد له)، إذا لم يكن بينهما إلا مدة الحمل، وإن كانت متطاولة، (ودخلت البصرة فبغداد)، إذا لم تقم في البصرة ولا بين البلدين} (5).

وذكر ابن هشام أن الفاء تكون للسببية غالباً عندما تكون عاطفة جملة، أو صفة، حيث يقول: (6) (والفاء تفيد السببية وذلك غالباً في العاطفة جملة، أو صفة فالأول نحو: ﴿فَوَكَرَهُ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيْهِ﴾ (7).

ونحو: ﴿قَتَلْتَنِي آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ﴾ (8)، والثاني نحو: ﴿ثُمَّ إِنَّكُمْ أَيُّهَا الضَّالُّونَ الْمَكْذِبُونَ لَأَكُونُ مِن شَجَرٍ مِّن زُقُمٍ فَمَا لَوْزَنَّ مِنْهَا الْبُطُونُ فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ

¹ سورة البقرة، آية: (35).

² سورة هود، آية: (45).

³ النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، ط 4، 3/ 573.

⁴ كتاب المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: كاظم المرجان، دار الرشيد، العراق، 1982، ص: 941.

⁵ مغني اللبيب، لابن هشام، 1/ 162.

⁶ المصدر نفسه، ص 214.

⁷ سورة القصص، آية: (14).

⁸ سورة البقرة، آية: (36).

فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهَيْمِ ﴿١﴾ وقد تجيء في ذلك لمجرد الترتيب نحو ﴿فَرَأَى إِلَىٰ أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ﴾ (٢).

ونقل ابن هشام في المغني عن الزمخشري، أن للفاء مع الصفات ثلاثة أحوال (٣):
الأول: أن تدل على ترتيب معانيها في الوجود كقوله:

يَا لَهْفَ زِيَابَةٍ لِلْحَارِثِ آلِ صَابِحٍ فَالْغَانِمِ فَالْآيِبِ

أي: الذي صبح فغنم فأب.

والثاني: أن تدل على ترتيبها في التفاوت من بعض الوجوه، نحو قولك: (خذ الأكمل فالأفضل، وأعمل الأحسن فالأجمل).

والثالث: أن تدل على ترتيب موصوفاتها في ذلك نحو: (رحم الله المحلقين فالمقصرين).

ثالثاً: دلالة ثم عند النحويين:

اللغة العربية لغة متكاملة، من حيث ألفاظها، وتراكيبها، ودلالاتها، ومن بلاغة اللغة العربية ودقة التناسق بين ألفاظها ومعانيها، أنها اختارت الفاء وهي حرف واحد لمعنى المسارعة، وثم وهي ثلاثة أحرف للمهلة، ليتناغم طول النطق بحرف المهلة مع التراخي. وفي تميز (ثم) عن الواو بالترتيب والمهلة، وعن الفاء بدلالاتها على التراخي، يقول سيبويه: (مررت برجل راكبٍ وذاهبٍ، واستحقهما، لا لأن الركوب قبل الذهاب، ومنه: (مررت برجل راكب فذاهب)، بين أن الذهاب بعد الركوب وأنه لا مهلة بينهما وجعله متصلاً به، ومنه (مررت برجل راكب ثم ذاهب)، فبين أن الذهاب بعده، وأن بينهما مهلة وجعله غير متصل به فصيره على حدة). (٤)

وقد فرق إمام النحاة بين التعقيب والتراخي فقال: (ومن ذلك قولك: (مررت بزيد فعمرو) و(مررت برجل فامرأة)، فالفاء أشركت بينهما في المرور، وجعلت الأول مبدوءاً به ومن ذلك: (مررت برجل ثم امرأة)، فالمرور ههنا مروران، وجعلت (ثم) الأول مبدوءاً به وأشركت بينهما في الجر) (٥) وبرى المبرد: (أن ثم مثل الفاء، إلا أنها أشد تراخياً) (٦).

¹ سورة الواقعة، آية: (54 _ 58).

² سورة الذاريات، آية: (2627).

³ مغني اللبيب، لابن هشام، 1/ 163.

⁴ الكتاب، لسيبويه، 1/ 495 _ 494.

⁵ المصدر نفسه، 1/ 502.

⁶ المقتضب للمبرد، 1 / 10.

وقد بين الزجاج أن (ثم) ، للعطف على تراخٍ حيث يقول: (أما قوله تعالى: ﴿ثُمَّ مَحَلَّهَا إِلَى الْبَيْتِ الْعَمِيقِ﴾⁽¹⁾ فإن ثم للعطف على تراخٍ)⁽²⁾.

ومن الأمثلة على الدلالة الزمنية لـ (ثم) ، قول الزجاج: (أما قوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَسُّنَانٍ يَمِيزُ عَنِ النَّعِيمِ﴾⁽³⁾ فقد قيل هذا على الإخبار؛ أي أخبرتكم عن السؤال عن النعيم ؛ لأن السؤال قبل رؤية الجحيم)⁽⁴⁾.

وكذلك قوله تعالى: ﴿خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾⁽⁵⁾ . يقول الزجاج: (وهو على ترتيب الخبر ، أي: أخبرتكم أولاً بخلقه من تراب ثم أخبرتكم بقوله كن)⁽⁶⁾.

وفي قوله تعالى: ﴿وَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ لَمْ يَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ﴾⁽⁷⁾ فلقد خطأ الزجاج الأخفش قائلًا: (زعم الأخفش أن (ثم) هاهنا بمعنى الواو ، وهذا خطأ لا يجيزه الخليل وسيبويه ، وجميع من يوثق بعربيته ، إنما (ثم) للشيء الذي يكون بعد مذكور قبله لا غير، وإنما المعنى في هذا الخطاب ذكر ابتداء خلق آدم فإنما المعنى: إنا بدأنا خلق آدم ثم صورناه)⁽⁸⁾.

وقد ذكر ابن هشام أن ثم: حرف عطف يفيد: التشريك في الحكم ، والترتيب ، والمهلة. حيث يقول: (إذا قيل: (جاء زيد ثم عمرو) معناه أن مجيء عمرو وقع بعد مجيء زيد بمهلة فهي مفيدة - أيضاً - لثلاثة أمور: التشريك في الحكم والترتيب، والتراخي)⁽⁹⁾.

أما الترتيب فقد ذكر ابن هشام أن هناك خلافاً فيه مدللاً على ذلك بالآية الكريمة: ﴿خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾⁽¹⁰⁾ إذ إن العطف على (واحدة) تأويلها بالفعل أي: من نفس انفردت، ثم جعل منها زوجها، وإن خلق حواء من آدم لما لم تجرِ العادة بمثله جيء

¹ سورة الحج، آية: (31).

² إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 105.

³ سورة النكاثر، آية: (8).

⁴ إعراب القرآن، للزجاج، 1/ 105.

⁵ سورة آل عمران، آية: (58).

⁶ إعراب القرآن، للزجاج، 1 / 105.

⁷ سورة الأعراف، آية: (10).

⁸ إعراب القرآن، للزجاج، 354/2.

⁹ قطر الندى، لابن هشام، 303.

¹⁰ سورة الزمر، آية: (7).

بثم إيدانا بترتبه وتراخيه في الإعجاب، وظهور القدرة، لا لترتيب الزمان و تراخيه، وإن تم لترتيب الإخبار لا لترتيب الحكم. (1)

وأما المهملة فقد استشهد ابن هشام بقول الفراء في ذلك فقال: (أما المهملة فزعم الفراء أنها قد تتخلف بدليل قولك: (أعجبني ما صنعت اليوم، ثم ما صنعت أمس أعجب)، لأن ثم في ذلك لترتيب الإخبار ولا تراخي بين الإخبارين). (2)

ويقول ابن هشام في شرح قطر الندى (إذا قيل: جاء زيد ثم عمرو، فمعناه أن مجيء عمرو وقع بعد مجيء زيد بمهلة، فأما قوله تعالى: ﴿ولقد خلقناكم ثم صورناكم ثم قلنا للملائكة﴾ (3) فقيل: التقدير: خلقنا أباكم ثم صورنا أباكم فحذف المضاف منهما) (4).

وأشار ابن هشام إلى قوله تعالى: ﴿ثم أماته فأقبره، ثم إذا شاء أنشره﴾ (5)، فعطف الإخبار على الإماتة بالفاء، والإنشار على الإخبار بثم؛ لأن الإخبار يعقب الإماتة والإنشار يتراخى عن ذلك (6) ويرى الأزهري في شرح التصريح: أن ثم للترتيب، و التراخي، ففي قوله تعالى: ﴿ثم أماته فأقبره ثم إذا شاء أنشره﴾ (7)، عقب بالفاء بعد أن أماته ؛ لأن الإخبار في عقب الموت و التراخي بعد ذلك ؛ لأن النشور يتأخر . (8)

وذكر الرضي أن (ثم)، قد تأتي لمجرد الترتيب في الذكر، والتدرج في الارتقاء فقال: (لا تكون إلا عاطفة، ولا تكون للسببية، إذ لا يتراخى المسبب عن المسبب الثاني، ولا تعطف على المجمل، وقد تجيء (ثم)، لمجرد الترتيب في الذكر، والتدرج في درج الارتقاء، وذكر ما هو الأولى ثم الأولى من دون اعتبار التراخي، والبعد بين تلك الدرج، ولا أن الثاني بعد الأول في الزمان بل ربما يكون قبله كما في قول أبي نواس:

قل لمن ساد ثم ساد أبوه ثم قد ساد قبل ذلك جدّه

¹ بنظر: مغني اللبيب، لابن هشام، 1/ 117-118.

² المصدر نفسه. 1/ 118 .

³ سورة الأعراف، آية (11)

⁴ شرح قطر الندى، ابن هشام، ص:303، وينظر: أوضح المسالك، 143/2

⁵ سورة عبس، آية: (21 - 22).

⁶ شرح شذور الذهب، ابن هشام، ص446.

⁷ سورة عبس، آية: (21 - 22).

⁸ ينظر: شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب

العلمية، بيروت لبنان، ط2، 2006، 2 / 164.

فالمقصود ترتيب درجات معالي الممدوح، فابتدأ بسيادته، ثم سيادة أبيه، ثم بسيادة جده؛ لأن سيادة نفسه أخص، ثم سيادة الأب ثم سيادة الجد، وإن كانت سيادة الأب مقدمة في الزمان على سيادة نفسه).⁽¹⁾

المبحث الثاني

دلالة الواو، والفاء، وثم عند المفسرين

أولاً: دلالة الواو عند المفسرين:

ذكر الزمخشري أن الواو لا توجب الترتيب ففي قوله تعالى: ﴿يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾⁽²⁾، (اسجدي واركعي)، قدم السجود على الركوع؛ لأن الواو لا توجب الترتيب، ولقد أمرت بالصلاة، وبالقفوت والسجود؛ لأنها من هيئات الصلاة وأركانها ويحتمل أن يكون في زمانها، من كان يقوم ويسجد في صلاته ولا يركع، وفيه من يركع فأمرت بالركوع مع الرَّاكِعِينَ.⁽³⁾

ويرى أبو حيان كذلك أن الواو لا توجب الترتيب ففي قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قِيلَ لَهُمْ اسْكُنُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ وَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ وَقُولُوا حِطَّةً وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا تَغْفِرْ لَكُمْ خَطِيئَاتِكُمْ سَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ﴾⁽⁴⁾ وقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا﴾⁽⁵⁾، يقول أبو حيان: (القضية واحدة فلو كانت تقتضي الواو الترتيب لوقع التناقض بين مدلولي هاتين الآيتين، تغاير في بعض الألفاظ لا تناقض، وبين (ادخلوا) و(اسكنوا) فرق وهو أن السكنى ضرورة تتعقب الدخول، فأمرُوا بمبدأ الشيء، والفرق بين فكلوا وكلوا أن الواو جاءت على أحد احتمالاتها، من كون ما بعدها وقع بعد ما قبلها، وقيل الدخول حالة مقتضية فحسن ذكر فاء التعقيب بعده،

¹ شرح كافية ابن الحاجب، رضي الدين الاسترأبطين، تحقيق: يوسف حسن عمر، 4، 390.

² سورة آل عمران، آية: (43).

³ ينظر: الكشف، جاد الله الزمخشري، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، مكتبة العبيكان الرياض، ط1، 1998، 1 _ 577.

⁴ سورة الأعراف آية: (161).

⁵ سورة البقرة، آية، (57).

والسكنى حالة مستمرة فحسن الأمر بالأكل معه لا عقيبها، فحسنت الواو الجامعة لأمرين في الزمن الواحد وهو أحد محاملها (1).

ويقول أبو حيان أيضا في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكِتَابِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا﴾ (2) لما كان خير الإيمان عُلُق بثلاثة: بالله والرسول والكتب لأن الإيمان بالكتب تضمن الإيمان بالملائكة واليوم الآخر، بُولغ في ذلك لأن الملك مغيب عنا وكذلك اليوم الآخر لم يقع وهو منتظر، فمن أنكر الملائكة أو القيامة فهو كافر، وقدم الكتب على الرسل على الترتيب الوجودي، لأن الملك ينزل بالكتب، والرسل تتلقى الكتب من الملك وقدم في الأمر بالإيمان الموصول على الكتاب، لأن الرسول أول ما يباشره المؤمن ثم تتلقى الكتاب منه فحيث نفي الإيمان كان على الترتيب الوجودي، وحيث أثبت الإيمان كان على الترتيب اللقائي (3) أما الإمام القرطبي فيقول في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا﴾ (4): (وليس مرادهم حياة بعد الموت، لأنهم لم يكونوا يعترفون به، فلم يبق مرادهم إلا الحياة التي قبل الموت ولو كانت الواو مرتبة لتناقض كلامهم هذا مع ما ورد في القرآن العظيم، (إن هي إلا حياتنا الدنيا.....) كناية عن الدنيا أي ما الحياة الآخر التي تعدنا بعد البعث (نموت ونحيا) يقال: كيف قالوا: نموت ونحيا، وهم لا يقررون بالبعث، ففي هذا أجوبة منها أن يكون المعنى: نكون أمواتاً أي: نطفأ ثم نحيا في الدنيا، وقيل فيه تقديم و تأخير، أي: إن هي إلا حياتنا الدنيا نحيا فيها و نموت، وقيل: نموت يعني الآباء، ونحيا يعني الأولاد (5). فهنا قدموا ذكر الموت لأن، الواو لا تقتضي ترتيباً .

ويقول القرطبي في قوله تعالى أيضا: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً﴾ (6) فقدم في التلاوة قوله ﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا﴾ (7) مقدم في المعنى على جميع ما ابتدأ به من شأن البقرة ويجوز أن يكون في قوله: (قتلتم) في النزول مقدماً ، والذبح مؤخراً ، ويجوز أن يكون ترتيب نزولها على حسب تلاوتها، فكأن الله أمرهم بذبح البقرة، حتى ذبحوها، ثم وقع ما وقع من أمر القتل

¹ البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، ط1، 2001، 1/ 383، 4/ 406.

² سورة النساء، آية: (135).

³ البحر المحيط، لأبي حيان، 2/ 387.

⁴ سورة الجاثية، آية: (23).

⁵ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1985، 16/ 170.

⁶ سورة البقرة، آية: (66).

⁷ سورة البقرة، آية: (71).

فأمرُوا أن يضربوه ببعضها، ويكون (إذا قتلتم) مقدما في المعنى على القول الأول لأن الواو لا توجب الترتيب⁽¹⁾.

ويقول أيضا في قوله تعالى: ﴿وَاسْجُدْ وَارْكَعْ﴾⁽²⁾، قدم السجود على الركوع، لأن الواو لا توجب الترتيب، فإذا قلت: (قام زيد وعمرو) جاز أن يكون (عمرو) قام قبل (زيد) فعلى هذا يكون المعنى: واركعي واسجدي⁽³⁾.

ثانيا: دلالة الفاء عند المفسرين:

يقول الفراء في قوله تعالى: ﴿وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فِجَاءَهَا بَأْسًا بَيَّاتًا أَوْ هُمْ قَاتِلُونَ﴾⁽⁴⁾ (يقال إنما أتاها البأس من قبل الإهلاك، فكيف تقدم الهلاك؟ قلت: لأن الهلاك والبأس يقعان معا، كما تقول: أعطيتني فأحسننت فلم يكن الإحسان بعد العطاء ولا قبله، إنما وقعا معا فاستجيز ذلك، وأن شئت كان المعنى (وكم من قرية أهلكنا فكان مجيء البأس قبل الإهلاك) فأضمرت كان، وإنما جاز ذلك على شبيه بهذا المعنى)⁽⁵⁾.

وفي قوله تعالى: - ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ قَتُولًا إِلَى بَارئِكُمْ فَاقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ عِنْدَ بَارئِكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾⁽⁶⁾

يقول الزمخشري: (فإن قلت: ما الفرق بين الفاءات الثلاث في الآية، قلت: الأولى: للتسبب لا غير لأن الظلم سبب التوبة والثانية: للتعقيب؛ لأن المعنى فاعزموا على التوبة، فاقتلوا أنفسكم من قبل أن الله تعالى جعل توبتهم قتل أنفسهم، ويجوز القتل تمام توبتهم، فيكون المعنى توبوا للتوبة والقتل تنمة لتوبتكم، والثالثة: متعلق بمحذوف ولا يخلو إما أن ينتظم في قول موسى لهم فيكون التقدير: ففعلتم ما أمركم به موسى فتاب عليكم).⁽⁷⁾

يقول الزمخشري (فإن قلت: ما حكم الفاء إذا جاءت عاطفة في الصفات قلت: إما أن تدل على ترتيب معانيها في الوجود، وإما على ترتيبها في التفاوت من بعض الوجوه، كقولك: خذ الأفضل فالأكمل، وأعمل الأحسن فالأجمل، وإما على ترتب موصوفاتها في ذلك، كقولك: رحم

¹ تفسير القرطبي، أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، دار الريان للتراث، د.ت، 445/1

² سورة آل عمران، آية: (43)

³ تفسير القرطبي، 85 / 4

⁴ سورة الأعراف، آية: (3)

⁵ معاني القرآن، للفراء، 371/1

⁶ سورة البقرة، آية: (53).

⁷ الكشاف، الزمخشري، 127.

الله المحلقين فالمقصرين، فعلى هذه القرائن الثلاثة، ينساق أمر العاطفة في الصفات، فإن قلت: فعلى أي هذه القوانين هي في ما أنت بصدده، قلت: إن وحدت الموصوف كانت للدلالة على ترتيب الصفات في التفاضل، وإن ثلثه فهي للدلالة على ترتيب الموصوفات فيه⁽¹⁾

وقال أبو حيان في هذه الآية: ﴿وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسًا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ﴾⁽²⁾

متحدثاً عن الفاء: { قيل: الفاء ليست للتعقيب وإنما هي للتفسير كقولهم تَوَضَّأَ فغسل كذا وكذا }⁽³⁾ ، ويقول أبو حيان ، في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّكُمْ أَهِيَ الضَّالُّونَ الْمَكْذِبُونَ﴾ ، لاَكُونُ مِنْ شَجَرٍ مِنْ رَقُومٍ ، فَمَا لُؤُونَ مِنْهَا الْبُطُونُ ، فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ ، فَشَارِبُونَ شَرْبَ الْهِيمِ .⁽⁴⁾

(والفاء تقتضي التعقيب في الشَّرِبِينَ ، و أنهم لما عطشوا شربوا من الحميم ظناً منهم أن يسكن عطشهم، فازداد العطش بحرارة الحميم، فشربوا بعده شرباً لا يقع به ري أبداً ، وهو مثل شرب الهيم ، فهنا شريان من الحميم ، لا شرب واحد ، اختلفت صفتاه فعطف)⁽⁵⁾ ، وفي قوله تعالى: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَهْلًا لَهَا قَدْ جَاءَكُمْ مِنْ رَبِّكُمْ كِتَابٌ فِيهِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾⁽⁶⁾ ، فقد دلت الفاء هنا على الترتيب والتعقيب، ولما أراد التراخي والمهلة الممتدة بين الحالتين أتى بالحرف (ثم)؛ ليؤدي هذه الوظيفة.⁽⁷⁾ وفي قوله تعالى: ﴿فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾⁽⁸⁾ يقول أبو حيان: (أدخل الفاء إيذاناً بالسببية).⁽⁹⁾

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَاهَدْنَا إِلَى آدَمَ مِنْ قَبْلِ نَفْسِي﴾⁽¹⁰⁾ ، يقول الألوسي: { نسي آدم للعهد ولم يهتم، ولم يشتغل بحفظه حتى غفل عنه، والعتاب جاء من ترك الاهتمام، فالنسيان

¹ المصدر نفسه، 5 / 200.

² سورة الأعراف، آية: (3).

³ البحر المحيط، لأبي حيان، 4 / 269.

⁴ سورة الواقعة، آية: (54-58).

⁵ البحر المحيط، لأبي حيان، 8 / 210.

⁶ سورة البقرة، آية: (28).

⁷ ينظر: البحر المحيط، 1 / 210 .

⁸ سورة البقرة، آية: (286).

⁹ ينظر: البحر المحيط، 2 / 767.

¹⁰ سورة طه، آية: (112).

مجاز عن الترك والفاء للتعقيب ⁽¹⁾. ويقول الألوسي أيضا في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَتَصَيِّحُ الْأَرْضُ خُضْرًا إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ﴾ ⁽²⁾ (الفاء مغنية عن الرابط فلا حاجة إلى تقدير بإنزاله، والتعقيب عرفي، أو حقيقي، وهو إما باعتبار الاستعداد التام للاخضرار، أو باعتبار نفسه) ⁽³⁾

وفي قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ﴾ ⁽⁴⁾ يقول الألوسي: (أي جاهد طول حياتك إلى لقاء ربك، أي: إلى الموت فملاقية عقيب ذلك لا محالة من غير صارف يولييك عنه، فملاقي جزاء الكدح). ⁽⁵⁾، وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا﴾ ⁽⁶⁾، يقول السمين الحلبي: {فسجدوا: الفاء للتعقيب والتقدير فسجدوا له} ⁽⁷⁾.

وفي قوله تعالى: ﴿قَدْ نَرَىٰ تَغَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا﴾ ⁽⁸⁾، يقول {الفاء هنا للتسبب، وهو واضح} ⁽⁹⁾، وقال الدرويش: {الفاء عاطفة لتعليل} ⁽¹⁰⁾، وفي قوله تعالى: ﴿وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ ⁽¹¹⁾، فالفاء في (فتكونا)، يقول الدرويش هي: (الفاء السببية، وتكون فعل مضارع منصوب بأن مضمرة بعد فاء السببية) ⁽¹²⁾

¹ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين السيد الألوسي، دار الفكر، بيروت، 1978، 15 / 269.

² سورة الحج، آية: (61).

³ روح المعاني، الألوسي، 17 / 191.

⁴ سورة الانشقاق، آية: (6).

⁵ روح المعاني، الألوسي، 30 / 102.

⁶ سورة البقرة، آية: (34)

⁷ الدر المصون، للسمين الحلبي، 1 / 182.

⁸ سورة البقرة، آية: (144)

⁹ الدر المصون، 1 / 398.

¹⁰ إعراب القرآن، للدرويش، 1 / 189.

¹¹ سورة البقرة، آية (35)

¹² إعراب القرآن، 1 / 91.

ثالثاً - دلالة ثم عند المفسرين:

من الأمور التي تميزت بها (ثم)، عن حرف العطف الواو الترتيب والمهلة، وعن حرف العطف الفاء دلالتها عن التراخي، فقد ورد في قوله تعالى على لسان نوح مناجيا ربه شاكيا إليه سوء ما صنع قومه: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلًا وَنَهَارًا، فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَارًا وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصْرُوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا ثُمَّ إِنِّي دَعَوْتُهُمْ جِهَارًا، ثُمَّ إِنِّي أَعْلَنْتُ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ إِسْرَارًا﴾ (1)

فالتراخي الزمني الذي دل عليه حرف العطف (ثم)، هو ما ذهب إليه الزمخشري في تفسيره لهذه الآيات حيث قال: (فعل عليه الصلاة والسلام كما يفعل الذي يأمر بالمعروف وينهي عن المنكر: في الابتداء بالأهون والترقي في الأشد، فافتتح بالمناصحة بالسر، فلما لم يقبلوا ثنى بالمجاهرة فلما لم تؤثر ثلث بالجمع بين الإسرار وبين الإعلان، ومعنى (ثم) للدلالة على تباعد الأحوال، لأن الجهار أغلظ من الإسرار والجمع بين الأمرين، أغلظ من إفراد أحدهما) (2). أما في قوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَافُوتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِن فُطُورٍ، ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ﴾ (3) فيقول الزمخشري في ذلك: (فإن قلت ما معنى ثم ارجع ؟ قلت: أمره بارجع البصر، ثم أمره بألا يقتنع بالرجعة الأولى، وبالنظرة الحمقاء، وأن يتوقف بعدها ويجم بصره من طول المعاودة فإنه لا يعثر على شيء من فطور). (4)

وفي قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ (5)، يقول الزمخشري: (فإن قلت: أي فرق بين قوله: فانظروا، وبين قوله ثم انظروا ؟ قلت: جعل النظر مسبباً عن السير في قوله: فانظروا فكأنه قيل: سيروا لأجل النظر ولا تسيروا سير الغافلين، وأما قوله: (سيروا في الأرض ثم انظروا) فمعناه: إباحة السير في الأرض للتجارة وغيرها من المنافع، وإيجاب النظر في آثار الهالكين، ونبه على ذلك بثم لتباعد ما بين الواجب والمباح) (6).

¹ سورة نوح، آية: (95).

² الكشف، للزمخشري، 6 / 214.

³ سورة الملك، آية: (34).

⁴ الكشف، للزمخشري، 6 / 171.

⁵ سورة الأنعام، آية: (12)

⁶ الكشف، للزمخشري، 2 / 327 _ 328.

ويقول الزمخشري في قوله تعالى: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾⁽¹⁾، (ما المراد بالإحياء الثاني؟ قلت: يجوز أن يراد به الإحياء في القبر، وبالرجوع: النشور، وبالرجوع: المصير إلى الجزاء فإن قلت: لم كان العطف الأول بالفاء والإعقاب بثم؟ قلت: لأن الإحياء الأول قد تعقب الموت بغير تراخ، وأما الموت فقد تراخى عن الإحياء، والإحياء الثاني كذلك متراخ عن الموت تراخياً ظاهراً إن أريد به النشور).⁽²⁾

وجاء في تفسير الكشاف لقوله تعالى: ﴿الرَّكَابُ أَحْكَمْتُ آيَاتُهُ ثُمَّ فَصَّلْتُ مِنْ لَدُنِّي حَكِيمٌ خَيْرٌ﴾⁽³⁾ (فإن قلت: ما معنى ثم؟ قلت: ليس معناها التراخي في الوقت ولكن في الحال كما تقول: هي محكمة أحسن الأحكام، ومفصلة أحسن التفصيل، وفلان كريم الأصل ثم كريم الفعل)⁽⁴⁾. وأما في قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّاتِينِ بِمَا كُنتُمْ تَعْلَمُونَ الْكِتَابَ وَمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾⁽⁵⁾.

فقد ذهب أبو حيان إلى (أن الغرض من دخول حرف المهلة هنا ، تعظيم القول وأتى بلفظ (ثم) التي هي للمهلة تعظيماً لهذا القول ، وإذا انتفى هذا القول بعد المهلة ، كان إنتفاؤه بدونها أولى وأحرى ، أي أن الإيتاء العظيم ، لا يجامع هذا القول ، وإن كان بعد مهلة من هذا الإنعام العظيم)⁽⁶⁾.

وفي قوله تعالى: ﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ﴾⁽⁷⁾ ، يرى أبو حيان أن العطف بـ (ثم) (للدلالة على المهلة والتراخي ، إلا أن (من) في قوله (من بعد ذلك) تشعر بالقسوة كان ابتداءها عقيب مشاهدة ذلك الخارق بينما العطف بثم يقتضي المهلة، فيندافع معنى (ثم) ومعنى (من) فلا بد من تجوز أحدهما ، والتجوز في (ثم) أولى، لأن سجاياهما تقتضي المبادرة إلى المعاصي بحيث يشاهدون الآية العظيمة، فينحرفون في إثرها إلى المعصية عناداً أو تكذيباً)⁽⁸⁾

¹ سورة البقرة، آية: (27)

² الكشاف للزمخشري، 1/ 249.

³ سورة هود، آية: (1).

⁴ الكشاف، الزمخشري، 3/ 181.

⁵ سورة آل عمران، آية: (78).

⁶ البحر المحيط، لأبي حيان 2/ 528.

⁷ سورة البقرة، آية: (73).

⁸ البحر المحيط، لأبي حيان، 1/ 428

كما أن العطف بـ (ثم) في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ بَعَثْنَاكُمْ مِنْ بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تُشْكُرُونَ﴾⁽¹⁾، على قوله: ﴿فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ﴾⁽²⁾ دليل على أن (بين أخذ الصاعقة والبعث زمانا تتصور فيه المهلة والتأخير، وهو زمان ما نشأ عن الصاعقة من الموت، أو الغشى على الخلاف الذي مر)⁽³⁾.

وفي قوله تعالى: ﴿يَعْرِفُونَ نِعْمَةَ اللَّهِ ثُمَّ يُنْكِرُونَهَا وَأَكْثَرُهُمُ الْكَافِرُونَ﴾⁽⁴⁾ يقول الألوسي: (ومعنى ثم الاستبعاد الإنكاري بعد المعرفة؛ لأن حق من عرف النعمة الاعتراف بها، وأداء حقها لا إنكارها).⁽⁵⁾

ويقول الألوسي في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنِّي دَعَوْتُهُمْ جِهَارًا، ثُمَّ إِنِّي أَعْلَنْتُ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ أسْرَارًا﴾⁽⁶⁾؛ أي: (دعوتهم مرة بعد مرة، وكرة بعد كرة، على وجوه متخالفة، وأساليب متفاوتة وهو تعميم لوجوه الدعوة، بعد تعميم الأوقات، وقوله: ﴿ثُمَّ إِنِّي دَعَوْتُهُمْ جِهَارًا﴾ يشعر بمسبوقية الجهر بالسر)⁽⁷⁾.

وفي قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ﴾⁽⁸⁾، يقول الدرويش: (ثم حرف عطف للترتيب مع التراخي)⁽⁹⁾، وفي قوله تعالى: ﴿فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ﴾⁽¹⁰⁾، يقول: (ثم بعثه": عطف على أماته، وعطف بـ ثم للإشعار بالتراخي وطول المدة).⁽¹¹⁾

الخاتمة

من خلال استعراضنا السابق لموضوع دلالة الواو، والفاء وثم، بين بعض النحويين والمفسرين، يتضح لنا الآتي:

¹ سورة البقرة، آية: (55)

² سورة البقرة، آية: (54).

³ البحر المحيط، لأبي حيان، 1/373.

⁴ سورة النحل، آية: (83).

⁵ روح المعاني، الألوسي، 14 / 206

⁶ سورة نوح، آية: (89)

⁷ روح المعاني، الألوسي، 28 / 170.

⁸ سورة البقرة، آية: (31).

⁹ إعراب القرآن، 1 / 87.

¹⁰ سورة البقرة، آية: (259)

¹¹ إعراب القرآن، 1 / 341.

1- أن النحويين قد أجمعوا على أن الواو لمطلق الجمع، من غير أن يقصروا الواو على الترتيب أو المعية، وأنها تدل على التشريك بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم، دون دلالة على أنهما حدثا معاً في الزمان، أو أن أحدهما قبل الآخر، وقد ذكر سيبويه والزجاج على أن المقدم قد يكون له حظ من هذا التقديم، بينما نلاحظ أن الواو عند المفسرين كالزمخشري والقرطبي لا توجب الترتيب، بينما نجد أنها عند أبي حيان تفيد الترتيب الوجودي واللقائي، وذلك حسب سياق الآيات القرآنية الواردة فيها.

2- اتفق النحاة على أن الفاء تفيد التشريك في الحكم والتعقيب، وذلك بأن يكون المعنى الذي اشترك فيه المعطوف، والمعطوف عليه حاصلًا للمعطوف بعد حصوله للمعطوف عليه بلا مهلة فصل، ويكون حصوله للثاني عقيب حصوله للأول، وتفيد الترتيب عند سيبويه، والترتيب والسببية عند ابن هشام، أما المفسرون فقد اختلفوا في ذلك فذهب الفراء إلى أن الفاء تفيد التعقيب والتسبب، وذهب أبو حيان إلى أنها تفيد التعقيب والترتيب، والتفسير، والسببية، أما الزمخشري فتدل عنده على ترتيب معانيها في الوجود، وترتيب المعاني في التفاوت من بعض الوجوه وترتيب موصوفاتها وذلك إذا جاءت عاطفة في الصفات، أما غير ذلك فلا تفيد ترتيباً، وإنما تفيد التعقيب والتسبب أما الألويسي فتفيد عنده التعقيب، وعند السمين الحلبي تفيد الترتيب والتعقيب والسببية، أما عند الدرويش فتكون عاطفة للتعليل، وتفيد الترتيب والتعقيب والسببية.

3- ذكر نحاة العربية أن (ثم) : حرف عطف يفيد التشريك ، والترتيب ، والمهلة ، بينما ذكر المفسرون أن (ثم) ، تفيد: الترتيب، والمهلة و التراخي، غير أنها قد تخرج إلى عدة معاني منها: الترقى وتراخي الحال والتسبب عند الزمخشري، وتعظيم القول، والتسبب عند أبي حيان والاستبعاد الإنكاري بعد المعرفة عند الألويسي.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.
- 1- إعراب القرآن و بيانه، لمحي الدين الدرويش، ط 9، دار اليمامة بدمشق، بيروت، دار ابن كثير بيروت، 2005.
- 2- إعراب القرآن، للزجاج، تحقيق ودراسة: إبراهيم الأنباري، دار الكتب الإسلامية ط2 1982.
- 3- الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة بيروت ط1 1985.
- 4- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: د. بركات يوسف هبود، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، ط1، 2005.
- 5- البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، ط1، 2001 .
- 6- تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، دار الريان للتراث، د. ت.
- 7- الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، 1985.
- 8- الجنى الداني في حروف المعاني، للحسن بن قاسم المرادي، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد فاضل، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1992.
- 9- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، لشهاب الدين أبي عباس بن يوسف، المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق: علي محمد أمعوض وآخرين، ط1، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، 1994.
- 10- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لشهاب الدين السيد الألوسي دار الفكر، بيروت، 1978.
- 11- شرح أبيات سيبويه، أبو سعيد السيرافي، تحقيق محمد علي الريح هاشم، مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر، 1974.
- 12- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهرى، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، ط2، 2006.
- 13- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لابن عقيل، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، طبعة جديدة منقحة ، 1995.
- 14- شرح شذور الذهب، تأليف: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1998.
- 15- شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، د. ت .
- 16- شرح كافية ابن الحاجب، رضي الدين الإستراباذي: تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، ط2، 1996.
- 17- شرح المفصل، ابن يعيش، مكتبة المتبني، القاهرة، د.ت.
- 18- الكامل، لأبي العباس المبرد، تحقيق: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1986.
- 19- الكتاب، سيبويه، تحقيق: د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان ط1، 1999.
- 20- الكشف، جاد الزمخشري، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي حسن معوض، مكتبة العبيكان ، الرياض، ط1، 1998.

- 21-معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، تحقيق: عبد الجليل شلبي، المكتبة العصرية، بيروت.
- 22-معاني القرآن، للقرءاء، تحقيق: أحمد نجاتي، ومحمد النجار، دار السرور، 1955.
- 23-مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين.
- 24-عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، 1987.
- 25-المفصل، جاد الله الزمخشري، دار الجيل، بيروت - لبنان، د.ت.
- 26-المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: كاظم المرجان، دار الرشيد العراق، 1982.
- 27-المقتضب، لأبي العباس المبرد، تحقيق: محمد عبدالخالق عضيمه عالم الكتب، بيروت.
- 28-النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، ط4.

**أساليب العقاب وعلاقتها بالتفكير الإبداعي
لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس بني وليد**

د . صالحة مصباح ارحومة اغنييه
جامعة الزيتونة كلية الآداب بني وليد

أساليب العقاب وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس بني وليد

د. صالحة مصباح ارحومة اغنيه
جامعة الزيتونة كلية الآداب بني وليد

مشكلة البحث:

الأسرة هي البيئة الثقافية الأولى التي يتفاعل معها الفرد منذ بداية حياته فيها التي تكفل له الثقل الاجتماعي وتغرس فيه ما يشاء من قيم، كما تكفل له السواء النفسي والاستقرار الاجتماعي والحياة السعيدة، فان نشأة الفرد مع والديه خير وسيلة لتهديب انفعالاته وعلى النقيض من ذلك فان المعاملة القاسية وسوء التنشئة الوالدية تولد مشاعر عدم الاطمئنان الذي يجعلهم يلجئون إلى الأساليب التوافقية الغير سوية لجذب الانتباه كالغيرة والعدوان والانطواء والعقاب من الظواهر التربوية المنتشرة في مدينة بني وليد وخاصة المدارس الإعدادية .

ولقد وجدت الباحثة بالدراسة في هذا أثار سلبية على الصحة النفسية والتوافق النفسي والثقة بالنفس وتدنيا في التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومن الحقائق التربوية ميل الفرد إلى تحاشي العقاب ومحاولة تقاذه كلما وجد إلى ذلك سبيلا، ففي حالة معاقبته عن طريق تكليفه بكتابة موضوع صعب فان هذا العقاب يؤدي إلى زيادة الهروب من المدرسة لتقادي المواقف المؤلمة، مما يزيد من نسبة السلوك غير المرغوب وتمادي السلوك السلبي، هذه الأسباب وغيرها تنجم عن العقاب وأسلوب المعاملة السيئة في الصف الدراسي.

بعد العقاب من العوامل المؤثرة في التعليم فمن الضروري الامتناع عن الضرب كوسيلة من وسائل التعزيز السلبي لكيلا يترتب على استخدامه مضرة جسدية ونفسية كما قد يؤدي العقاب البدني إلى القضاء على النشاط والدفع إلى الكسل والخمول والاتجاه إلى الكذب والخديعة وأيضا يؤثر في التفكير الإبداعي لدى يتدنى شيئا فشيئا. (مخير، 1996، 193)

وعليه تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الآتي: هل توجد علاقة بين أساليب العقاب والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ببني وليد؟.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من الآتي:

- 1- تسليط الضوء على أساليب العقاب المتبعة لما لها من آثار سلبية على الطلبة وعلى تفكيرهم الإبداعي.
- 2- ندرة الدراسات التي تتعلق بموضوع أساليب العقاب المتبعة في مدينة بني وليد تجعل من الدراسة إضافة علمية جديدة.
- 3- يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في مجال التوجيه وأعداد البرامج الإرشادية للمعلمين واقتراح تطويرات لرفع كفاءتهم مما قد يجعلهم أكبر داعم للتفكير الإبداعي.
- 4- تأتي أهمية البحث من خلال إثراء المكتبة بالمادة العلمية حول هذا الموضوع.

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى معرفة:
- 1- أساليب العقاب التي يدركها الطلبة عينة البحث.
 - 2- مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة عينة البحث
 - 3- علاقة أساليب العقاب التي يدركها الطلبة عينة البحث بالتفكير الإبداعي لديهم.

فرضيات البحث:

- لتحقيق أهداف البحث وضعت الفرضيات الآتية:
- 1- يدرك أفراد عينة البحث أساليب العقاب.
 - 2- يتسم أفراد عينة البحث بالتفكير الإبداعي.
 - 3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أساليب العقاب وتدني التفكير الإبداعي لدى الطلبة عينة البحث.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة العلاقة بين أساليب العقاب والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية (2014-2015).

مصطلحات البحث:

1. أساليب العقاب:

عرفها جابر عبد الحميد جابر بأنها " متغير يحدث ألماً أو ضيقاً بالكائن الحي نتيجة لإخفاقه في الاستجابة بهدف الكشف عن الاستجابة غير صحيحة. (جابر عبد الحميد جابر: 11، 1988)

عرفه القاسي بأنه: (شعور الفرد بالألم عندما يحس العقاب) (القاسي: 14، 1967).

التعريف الإجرائي:

هي وسيلة يستخدمها المدرس لحفظ النظام والدروس وتغيير وسيلة تؤدي إلى كراهية المادة والمدرس.

التفكير الإبداعي:

عرفه (رائد: 1990) بأنه عملية إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة إلى تكون عناصر جديدة. (أبو نصر: 2004: 19).

يعرفه (جروان: 2003) بأنه اكتشاف وإنتاج جديد وهو يتضمن الأصالة والحدثة. ويعني انه الشيء المكتشف يكون جديداً أو حديثاً سواء كان فكرة أو اختراع. (جروان: 2003: 17)

التعريف الإجرائي:

هو مجموعة الدرجات التي تحصل عليها المفوض من استجابته على مقياس التفكير الإبداعي.

الدراسات سابقة:

1. دراسة عبد الله ساسي (1982)

استهدفت هذه الدراسة لمشكلات النظام وتأديب الطلاب في المرحلة الثانوية في مدينة طرابلس. وهدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات السلوكية التي تؤثر في النظام المدرسي. وكانت عينة الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية وكان عددهم "95" طالب وتم استخدام الاستبيان وبعض الوسائل الإحصائية منها مربع "كأي" ومعامل ارتباط بيرسون. ومن نتائج الدراسة تشخيص مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وترتيبها حسب درجة شيوعها كالآتي "التدخين - الغش في الامتحان - التشويش - العبث لممتلكات المدرسة - الهروب من المدرسة - التسكع بين الممرات - عدم الاهتمام بالنظافة" (ساسى: 1982، 139).

2. دراسة نجوى المنقوش (1995)

بعنوان " العقاب البدني وأثره على اتجاهات التلاميذ للمرحلة الإعدادية والثانوية في مدينة مصراته"، وهدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلبة واقتراح المعالجات لهذه المشكلات.

وكانت العينة من طلاب وطالبات مدراس التعليم المتوسط والثانوي وبلغ عددهم "120" طالب وطالبة.

وتم استخدام الاستبيان، وبعض الوسائل الإحصائية وكان من نتائج الدراسة.

نسبة استخدام العقاب البدني والنفسي بالمدراس انعكاس سلبيا على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة.

وقلة استخدام الثواب كوسيلة تربية داخل المدرسة استخدام العقاب يؤدي إلى ظهور حاجز بين المعلم والتلاميذ.

3.دراسة مرشده (1992) بعنوان " نمو القدرة على التفكير الإبداعي عند المرحلتين الأساسية والثانوية "

هدفت الدراسة إلى مقارنة التفكير الإبداعي على وفق متغير التخصص وتكونت العينة من "382" طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وكانت بنتائج الدراسة أثر ذات دلالة معنوية للبرنامج التدريبي على الإبداع ولصالح لمجموعة التجريبية.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وهو أهم المناهج وتم استخدام أسلوب الدراسات الارتباطية وتهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات. (عبيدات: 1990: 221)

ثانياً: تحديد مجتمع البحث:

تم تحديد تلاميذ المرحلة الإعدادية من المدارس بمدينة بني وليد للعام الدراسي (2014-2015) مجتمعاً عاماً للدراسة والجدول رقم (1) يوضح ذلك

جدول "1"

يوضح أسماء المدارس الإعدادية وعدد الطلبة

رقم التسلسل	المدرسة	عدد الطلبة	عدد الطالبات	المجموع
1	الفاروق	15	20	55
2	العربية	20	10	30
3	القرضابية	19	15	34
4	الوحدة	10	5	15
5	أفاق المستقبل	16	8	24
6	أفريقيا	15	14	29
	المجموع	95	72	167

ثالثاً: اختيار عينة البحث:

قامت الباحثة بسحب عينة البحث على مرحلتين:

1. عينة المدارس:

قامت الباحثة بسحب عينة الدراسة "100" طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية

2. عينة التلاميذ:

تم اختيار عينة عشوائية (البسيطة) قوامها (100) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم "2"

يوضح أفراد عينة البحث حسب توزيعهم

رقم التسلسل	المدرسة	عدد الطلبة	عدد الطالبات	المجموع
1	الفاروق	10	11	21
2	العربية	9	5	14
3	القرضابية	5	5	10
4	الوحدة	10	4	14
5	أفاق المستقبل	15	6	21
6	أفريقيا	10	10	20
المجموع الكلي				100

رابعاً: أدوات البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة العلاقة بين متغيرين أساليب العقاب والتفكير الإبداعي وقد حددت أدوات الدراسة.

- مقياس أساليب العقاب:**1- وصف المقياس:**

أعد هذا المقياس من قبل الباحثة وهو يتكون من (20) فقرة وهي موزعه على ثلاثة (نعم، لا، أحياناً).

بعض فقرات المقياس موجبة والآخر سالبة وقد تم إيجاد صدقه وثباته.

2- حساب صدق المقياس:

من الشروط الواجب توافرها في الاختبار والمقاييس الدقة الصدق والذي يقصد به قدرة المقياس على قياس الشيء الذي وضع من أجل قياسه. (زكريا محمد الطاهر 1999: 145)

وقد تم حساب الصدق الظاهري للاختبار عن طريق توزيع المقياس على مجموعة من الخبراء والاختصاصيين في مجال التربية وعلم النفس والاجتماع وذلك لأخذ آراءهم في مدى:

1- سلامة فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية.

2- شمولية فقرات المقياس.

3- وضوح التعليمات التي تسبق المقياس.

4- حذف أو تعديل بعض الفقرات غير المناسبة.

3- حساب ثبات المقياس:

يعد المقياس ثابتاً إذا أعطى نفس النتائج أو نتائج قريبة إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف. (سعد عبد الرحمن 1998:163)

اعتمدت الباحثة طريقة في حساب ثبات المقياس حيث طبق على عينة قوامها (50) طالب اختبرت عشوائياً وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة وتحت نفس الظروف وباستخدام معامل الارتباط بيرسون بلغ ثبات المقياس (0.78).

- مقياس التفكير الإبداعي:

إعداد (مدحت محمد ابو نصر) بمدينة الإمارات "2004" يتكون من "20" فقرة.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة في الإجراءات البحث وتحليل نتائج الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معادلة جي كوبر لاستخراج نسبة المحكمين.

$$100 \times \frac{\text{عدد المتفقين}}{\text{عدد المتفقين} - \text{غير المتفقين}}$$

2. معادلة لارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين أساليب العقاب والتفكير الإبداعي.

مج 2 س × ح ص

$$= \frac{\text{مج 2 س} \times \text{ح ص}}{\text{مج 2 س} \times \text{ح ص} + \text{مج 2 س} \times \text{ح ص}}$$

3. الاختبار الثاني لمجموعة واحدة

$$= \frac{(س - م) \times ن}{\text{ع}}$$

4. للاختبار الثانى لمجموعتين فى حالة اختلاف أفراد العينة.

$$t = \frac{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \times \frac{m_1 - m_2}{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}} \quad (محمود العيساوى)$$

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج

1- التحقق من صحة فرضية الأولى والتي تنص (يدرك أفراد عينة البحث أساليب العقاب).

رصدت الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث على مقياس أساليب العقاب ثم حلت البيانات باستخدام الاختبار الثانى (T. Test) لمجموعة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط التجريبي "49" لمتوسط الحسابي النظري "76.3" عند مستوى دلالة "0.05" ودرجة الحرية "87" فقد اتضح فروق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي إذا كانت قيمة "ت" لمحسوبة "2-36" أكبر من قيمة "T" الجدولية "1.76" وهذا يشير إلى أن عينة البحث يدركون أساليب العقاب.

جدول "3"

يبين المتوسط الحسابي النظري والتجريبي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة

والجدولية لعينة البحث

العينه	المتوسط الحسابي التجريبي	المتوسط الحسابي النظري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
100	49	76.3	187.04	87	1.36	1.76	توجد دلالة

2- التحقق من صحة الفرضية الثانية والتي تنص " يتسم أفراد عينة البحث بالتفكير الإبداعي"

رصدت الدرجات التي تحصل عليها عينة البحث على مقياس التفكير الإبداعي تم حلت البيانات باستخدام الاختبار الثانى "T. Test" لمجموعة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والتجريبي "23.37" والمتوسط الحسابي النظري "76" عند مستوى دلالة "0.05" ودرجة الحرية "87" يتضح وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين إذا كانت قيمة

المجموعة " T " المحسوبة "2.34" أكبر من قيمة " T " الجدولية " 1.87 " وهذا يشير إلى أن عينة البحث يتسمون بالتفكير الإبداعي والجدول رقم "4" يبين ذلك.

جدول رقم "4"

يبين المتوسط الحسابي النظري والتجريبي والانحراف المعياري والقيمة التائية لعينة البحث.

العينة	المتوسط الحسابي التجريبي	المتوسط الحسابي النظري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
100	23.37	76	27.64	87	2.34	1.76	0.05
توجد دلالة							

3- التحقق من جزء الفرضية الثالثة "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة "0.05"

بين أساليب العقاب والتفكير الإبداعي لدى عينة البحث ثم إيجاد قيمة معامل التفكير الإبداعي لأفراد العينة إذا بلغ "0.74" واختبار دلالاته إحصائياً ثم إيجاد قيمة " T. Test " من معامل الارتباط إذا بلغت "2.33" وبمقارنتها مع قيمة " T " الجدولية " 1.76 " عند مستوى دلالة "0.05" درجة الحرية "87" يتضح أن قيمة المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية. هذا يعني انه يوجد علاقة بين أساليب العقاب والتفكير الإبداعي لدى عينة البحث والجدول رقم "5" يوضح ذلك.

جدول رقم "5"

يبين معامل الارتباط وقيمة "T" درجات أفراد العينة على مقياس أساليب العقاب والتفكير الإبداعي

المقياس	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة "T"		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
أساليب العقاب لتفكير الإبداعي	0.74	87	2.33	1.76	توجد علاقة

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- دعوة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة في بني وليد لبيان عما تؤدي إليه أساليب العقاب المتبعة من اضطرابات نفسية وسلوكية عند التلاميذ للحد من استخدام هذه الأساليب.
- 2- دعوة المعلمين في المدارس للتوقف عن أسلوب الضرب المبرح كوسيلة للعقاب لان هذا الأسلوب يؤدي إلى تدني التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
- 3- دعوة المتخصصين في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع لإقامة ندوات يشارك فيها المعلمين لتوضيح الآثار السلبية لأساليب العقاب المتبعة.

المقترحات:

- استكمالاً لجوانب لم يتطرق إليها البحث الحالي فان الباحثة تقترح إجراء البحوث التالية:
- 1- إن تدني التفكير الإبداعي يحدث في اغلب الأحيان نتيجة لأتباع أساليب العقاب المتبعة مع التلاميذ.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الأطفال.
- 3- إجراء دراسة لإيجاد العلاقة بين أساليب العقاب والمشكلات السلوكية الأخرى.
- 4- بحث تجريبي بعنوان "مدى فاعلية أسلوب لتوجه النفسي لدى معلمي المرحلة الإعدادية".

المراجع:

- 1- دوفان عبيدات "1991" البحث العلمي مضمونة وأوزانه وأساليبه، ط1 عمان الأردن، د.محمد للنشر والطباعة.
- 2- زكريا محمد طاهر (1992) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، عمان الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 3- سعد عبد الرحمن "1998" القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر.
- 4- عبد الله ساسي "1982" مشكلات النظام وتأديب الطلاب لمرحلة الثانوية: طرابلس - ليبيا.
- 5- محمود عبد الحميد العيساوي. "2011" البحث العلمي أساسياته ومناهجه في العلوم النفسية والاجتماعية
- 6- مدحت ابو نصر "2004" تنمية القدرات الإبداعية، الإمارات المتحدة.
- 7- نجوى المنقوش "1995" العقاب وأثره على اتجاهات التلاميذ للمرحلة الإعدادية والثانوية.

Références bibliographiques

- 1-BAUDON P.,1978 –« Adaptation en « français facile » ou solution de facilité», in Le Français dans le Monde, no. 141
- 2-BESSE H., 1980- « De la pratique des textes non littéraires au Niveau 2», in Le Français dans le Monde, no.73
- 3-COSTE D., 1974 – « Lire le sens », in Le Français dans le Monde, no.109
- 4-COSTED., 1978 – « Lecture et compétence de communication », in Le Français dans le Monde, no.141
- 5-CRISTEA TEODORA, 1984– Linguistique et techniques d'enseignement, topographie universitaire de Bucarest
- 6-DIJK VAN T. et KINTSH, 1975 – « Comment on se rappelle et on résume des histoires », in Langages, no.40
- 7- ESCARBITR., 1973 – L'écrit et la communication, PUF, Paris
- 8- GALISSONR., COSTE, D., 1976 – « Dictionnaire des langues », Hachette, Paris
- 9- GALISSON R., 1980 - D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. CLE, International, Paris
- 10-LEHMANN D., MOIRAND, S., 1980 – « Une approche communicative de la lecture », in Le Français dans le Monde, no.153
- 11-LEHMANN D.,MARIET, F., MARIETJ., MOIRANDS.,1980 - Lecture fonctionnelle des textes de spécialité, Didier, Paris
- 12-MOIRANDS., 1977 – « Analyse de texte écrites et apprentissage grammatical », in Etudes de linguistique appliquée, no.25
- 13-VIGNER G., 1980-Didactique fonctionnelle du français, Hachette, Paris

Au premier niveau définitionnel, l'identification du signe écrit est modulée par la fréquence du mot dans la langue et par la familiarité du lecteur avec celui-ci. Une fréquence considérables facilite la discrimination mais peut amener des extrapolations abusives (lapsus de lecture).

Oraliser un texte peut être avantageux si, débordant la finalité cognitive de la lecture, l'enseignant se propose de fixer les correspondances entre graphèmes et phonèmes et d'amorcer, chez les enseignés, une réflexion sur le rapport entre le code écrit et le code oral. Cependant le relais sonore n'est pas sans soulever des obstacles à la compréhension du sens (D.COSTE, 1974)¹⁴ (14). Ainsi la lecture pratiquée comme exercice d'élocution risque de s'enliser dans le signifiant dont la saisie s'effectue de manière linéaire (linéarité de l'émission sonore et de la perception auditive). A l'opposé de la lecture silencieuse, qui est une lecture directe, la lecture à haute voix donne le pas à des pratiques de déchiffrage.

Les nouvelles orientations en didactiques ont mis l'accent sur la structuration du texte en orientant de la sorte la lecture vers la production du sens (plutôt que vers la «description» ou vers «l'explication» du texte). Il va de la compétence du lecteur, au demeurant, de structurer l'appropriation du sens par une organisation préférentielle de la lecture.

¹⁴ COSTE, D., 1974 – « Lire le sens », in *Le Français dans le Monde*, no.109.

L'intelligence du texte est autrement éclairée si celui-ci est assorti d'un appareil grapho-iconique: schémas, graphiques, tableaux numériques, diagrammes, dessins et photos.

Au moyen de divers prélèvements, le lecteur parvient à extraire du texte un faisceau d'indices, jugés significatifs qui fonctionnent à titre de « signaux anticipateurs » susceptibles de mettre en œuvre des mécanismes d'inférence. Formuler des hypothèses, c'est émettre un certain nombre de prévisions qui, une fois vérifiées, sont aptes à programmer la lecture. Schématiquement parlant, celle-ci repose sur l'unité et l'interaction de trois opérations fondamentales: anticipation, identification et vérification (D. LEHMANN et S. MOIRAND, 1986)¹².

À chaque moment le lecteur, disposant d'un nombre suffisant d'indices, anticipe sur la suite du texte et vérifie l'hypothèse qui l'a conduit au niveau présent d'entendement.

La bonne marche des hypothèses de lecture exige que soient équilibrées les deux directions d'investigation: le projet vers l'aval et le contrôle vers l'amont du texte. Le faisceau d'hypothèses donne contour au projet de lecture qui exprime une double aptitude du sujet lisant: l'aptitude à déceler la macro-structure du texte et l'aptitude à appréhender, par des conduites appropriées, le sens global du texte.

Conclusion:

Comprendre, parler, lire, et écrire forment le carrefour des habilités fondamentales que l'apprentissage d'une langue étrangère doit développer par des conduites pédagogiques spécifiques dans des domaines de références variés. S'inspirant des définitions courantes de la lecture, R. Galisson et D. Coste¹³, ont cerné, dans le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, trois acceptions qui intéressent, sous diverses incidences, l'enseignement d'une langue étrangère:

- action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.
- émission à haute voix d'un texte scriptural.
- action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour comprendre le contenu et la signification d'un texte scriptural.

¹² LEHMANN, D., MOIRAND, S., 1980 – « Une approche communicative de la lecture », in *Le Français dans le Monde*, no.153.

¹³ GALISSON R., COSTE D., 1976 – « Dictionnaire des langues », Hachette, Paris.

caractère fonctionnel seraient, du reste, inconvenables en dehors de l'approche communicative qui a renouvelé l'apprentissage des langues secondes.

e. Approche communicative en lecture

C'est toujours dans cette perspective qu'il est devenu possible et efficace d'appliquer le modèle de la compétence de communication à l'école de lecture. Le premier avantage, c'est qu'une approche communicative de la lecture est de taille à liquider un des préjugés tenaces de la pédagogie traditionnelle qui réduisait l'éventail de savoirs et savoir-faire requis par la lecture à la seule compétence linguistique. Or la lecture d'un texte, quel qu'il soit, ne se laisse pas ramener au simple déchiffrement linguistique, pour important que puisse être celui-ci. Bon nombre de blocage en lecture ne sont pas dus à la méconnaissance de la langue seconde mais à la difficulté où se trouvent les apprenants à inférer le modèle d'organisation textuelle ou bien à percevoir les signifiés culturels et/ou idéologiques d'un texte relevant d'un horizon de civilisation autre que le leur.

f. Pratique de lecture:

De ce fait, les indicateurs de sens jouent comme autant de facteurs de reconnaissance qui guident l'activité de lecture. Ils font l'objet de divers repérages qui avancent dans l'épaisseur du texte à partir de sa surface iconique. Les pratiques de repérage constituent, selon (Sophie Moirand 1977)¹⁰, la base des pratiques de lecture. Elles s'effectuent de manière discontinue par

une série de balayages sur l'aire du texte et permettent à l'apprenant de contourner l'écueil de la lecture linéaire à la faveur d'une entrée dans le texte sélective. Le premier repérage vise ce qu'il est convenu d'appeler l'image du texte et concerne les composants du «diapositif sémiologique» (G.VIGNER, 1980)¹¹. à commencer par les indicateurs qui déterminent la configuration du texte: mise en page, découpage alinéaire, agencement des paragraphes, effets typographiques de mise en vedette.

En second lieu, l'image du texte se dessine à travers les éléments périgraphiques (titres, sous-titres, inter-titres, renforcement des mots clés). Ces éléments aident le lecteur à situer le référent dans son domaine et rendent possible une première approximation du contenu notionnel.

¹⁰ Moirand S. (1977), op. cit. p.27.

¹¹ VIGNER, G., 1980. op.cit.p.32.

de l'élaboration d'une grille de lecture. Ce problème va de pair avec la préparation de l'acte pédagogique de lecture. Le multiple des repérages que l'apprenant est amené à pratiquer suppose que l'enseignant, qui dirige la compréhension du texte, en ait fait une analyse préparatoire avant l'exploitation pédagogique. On ne procèdera pas au traitement pré-pédagogique du texte sans prendre conscience des remarques suivantes (D.Lehmann, 1980)⁸:

- l'analyse pré-pédagogique s'inspire des méthodes d'analyse du discours et, par conséquent, elle est fondée sur l'appréciation préalable de la situation productrice de discours.
- à la différence des analyses théoriques, l'analyse pré-pédagogique vise un objectif fonctionnel: déterminer une stratégie de lecture sous l'angle pédagogiquement le plus efficace sur la base des pratiques de repérage et en fonction du projet de lecture.
- l'analyse pré-pédagogique doit aboutir à la mise en place d'une grille d'analyse: il n'y a pas une seule mais plusieurs grilles d'analyse possible, et leur combinaison sur un seul et même document est légitime et souhaitable (l'hétérogénéité apparente des outils méthodologiques en stratégie de lecture est toujours défendable).

La grille de l'analyse pré-pédagogique combine deux types d'approche dont l'ordre n'est pas chronologique (S. Moirand, 1977)⁹:

- approche socio-linguistique
 - conditions sociologiques de production et de consommation du texte
 - rôle et statut des participants à l'acte de communication
- statut du message dans la société considérée
 - statut de la variété de langue mobilisée
 - organisation du texte en fonction du domaine de référence
- approche linguistique
 - relevé des marques formelles de l'énonciation
 - relevé des modalités (d'énoncé, d'énonciation, de message)
 - relevé des actes de langage

Selon la nature et la teneur du texte le poids de ces approches sera variable de même que leurs enchainements. La structure d'une pareille grille montre à quel point la didactique des langues étrangères est perméable aux directions novatrices de la linguistique (l'analyse du discours, la théorie de l'énonciation, la grammaire du texte). Sa dimension pragmatique et son

⁸ LEHMANN D., MARIET F., MARIET J., MOIRAND S., 1980 - Lecture fonctionnelle des textes de spécialité, Didier, Paris.

⁹ Moirand S. (1977), op. cit. p.21.

est issu d'une préméditation pédagogique poussée parfois jusqu'à aplatir de textes de départ, ce qui ne va pas sans pertes surtout lorsqu'il s'agit d'œuvres littéraires. S'agissant aux apprenants étrangers de dont les textes filtrés ne leur offrent d'habitude que des succédanés: «des lambeaux de textes authentiques glosés fondamental en français »(P. Baudon, 1978)⁵.

•**Le texte-filtre**: est un texte construit à des fins propédeutiques. Il est censé préparer l'apprenant à la compréhension d'un autre texte jugé plus difficile qui est souvent un texte authentique. Par rapport à ce dernier le texte-filtre apparaît comme un sous-texte sans pour autant offrir la version tronquée ou allégée du texte cible. Il importe de ne pas le confondre avec le texte filtré qui suppose que les difficultés du texte aient été élaguées.

Il appartient à l'enseignant de choisir la catégorie de texte qui convient le mieux aux objectifs du cours ainsi qu'aux besoins des apprenants. Cependant la grande latitude de choix ne doit pas masquer l'exigence fondamentale du texte: promouvoir une lecture active en prise directe sur le sens (le travail du sens indissociable de la production textuelle) et en contact total avec la compétence de communication du lecteur.

Quant à l'intentionnalité, de la lecture, elle concerne l'horizon d'attente du lecteur, sa motivation vis-à-vis du texte ainsi que les objectifs qu'ils cherchent à attendre à travers la lecture. Par les hypothèses qu'il formule au fur et à mesure qu'il avance dans le texte, le sujet lisant construit une structure d'entendement qui intègre tous les éléments significatifs relevés (G.Vigner, 1980)⁶.

d. La compréhension du texte

Ce qui est en jeu ici, c'est la capacité du lecteur à saisir, par un projet de lecture approprié, la macro-structure du texte. Celle-ci n'est pas à concevoir comme un moule inerte, mais comme un schéma qui informe la compréhension du texte. Ainsi le lecteur expert aborde un texte ayant à l'esprit un schéma, et une bonne partie du processus d'entendement consiste à remplir les cases vides de cette structure abstraite avec des informations recueillies du texte (DIJKV. et KINTSCH T., 1975)⁷.

Le découpage du texte en parties, une fois la macro-structure textuelle révélée, rend possible l'analyse du texte et, par là-même, pose le problème

⁵ BAUDON P., 1978 – « Adaptation en « français facile » ou solution de facilité », in *Le Français dans le Monde*, no. 141.

⁶ VIGNER G., 1980-Didactique fonctionnelle du français, Hachette, Paris.

⁷ DIJK VAN ,T et KINTSH, 1975 – « Comment on se rappelle et on résume des histoires », in *Langages*, no.40.

En toute occurrence l'exploitation des documents authentiques exige une méthodologie appropriée qui ne se subordonne pas aux impératifs d'une progression exclusivement linguistique. Cette méthodologie accorde autant de place aux facteurs socio-linguistiques, psychologiques et idéologiques qu'aux facteurs proprement linguistiques.

b. Les Conventions communicatives

Poser ainsi le problème de l'authenticité pédagogique de réception revient à s'interroger sur les conventions communicatives, les niveaux connotationnels.

et les idéologèmes que l'apprenant doit maîtriser pour engager avec le texte le même rapport de familiarité qu'entretient avec celui-ci un lecteur francophone. C'est ce qui explique, du reste, l'efficacité motivationnelle du document authentique: «le texte réputé d'importation française directe pose les étudiants, pour ainsi dire, en interlocuteurs autochtones, en Français à part entière» (H. Besse, 1980)⁴.

On ne saurait en dire autant du *texte fabriqué*, discours oral ou écrit composé à des fins d'enseignement avec des moyens linguistiques limités et justiciables d'une instance méthodologique. Le texte forgé prend place aisément dans la progression didactique et en subit les contraintes sur de multiples plans (dimensions, contenu, agencement, objectifs). Étant assujéti aux priorités de l'enseignement de la langue seconde, il ne vise pas particulièrement à développer la compétence de lecture en elle-même et pour elle-même.

Si naturels qu'ils paraissent parfois, les textes forgés par les concepteurs des manuels demeurent un moyen de réemploi (mise à l'épreuve des acquisitions dans des contextes nouveaux) ou un moyen d'appropriation prudente (découverte globale d'éléments nouveaux en contextes connus).

Du texte fabriqué au texte authentique il ya plus d'un pas à franchir. Les didacticiens parlent d'un cheminement progressif vers l'authentique dont les principales étapes seraient l'adaptation simplifiée (texte filtré ou lavé) et le texte préparatoire (sous-texte ou texte-filtre).

C. Le texte

• *Le texte filtré*: l'adaptation en français facile est le cas le plus banal - porte le cachet de certaines contraintes d'économie syntaxique et d'austérité lexicale (coûteuse lorsque la paraphrase s'avère délicate). Le texte simplifié

⁴ BESSE H., 1980- « De la pratique des textes non littéraires au Niveau 2 », in *Le Français dans le Monde*, no.73.

d'identification énonciative, « formelles » (qui font varier l'un des dimensions de la situation de communication), des techniques de créativité, des techniques et de simulation (TEODORA CRISTA, 1984)².

La finalité de toutes ces activités, qu'il s'agisse de procédés classiques, intégrés dans la méthodologie fonctionnelle, ou de procédés spécifiquement communicatifs, est la formation chez les enseignés d'une véritable compétence de communication, caractérisée par la liberté et la souplesse dans le choix des formes linguistiques adéquates à la situation de communication et à leurs besoins communicatifs.

a. L'instauration de l'approche communicative

L'instauration de l'approche communicative dans l'apprentissage des langues secondes a suscité un intérêt accru pour l'utilisation des textes authentiques dans le milieu scolaire. Selon le terme du *Dictionnaire de Didactique des Langues*, un texte authentique est un document écrit « qui n'a pas été conçu expressément pour la langue ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle ».

Deux critères garantissent l'authenticité d'un document: le critère de l'origine (conditions de production/réception du document oral ou scriptural) et le critère de la finalité (visées non pédagogiques). Tout document produit par des francophones pour des francophones sans préméditation pédagogique peut être étiqueté comme authentique, encore que cette appellation soit fortement connotée et qu'elle induise un jugement de valeur sur les qualités du texte.

Dans la catégorie des documents authentiques il faut ranger non seulement les textes littéraires et les textes scientifiques mais encore les produits écrits dont le décodage dépend de l'environnement socioculturel de la langue. Les nouveaux objets de lecture que les didacticiens recommandent (prospectus, modes d'emploi, panneaux publicitaires, enseignes, affiches, bandes dessinées, articles journalistiques, communiqués de presse) s'attachent à replacer le texte dans des situations de discours propres à la vie quotidienne (S.Moirand, 1977)³ (3).

² CRISTEA TEODORA, 1984 –Linguistique et techniques d'enseignement, topographie universitaire de Bucarest, p. 235-247.

³ MOIRANDS., 1977 – « Analyse de texte écrites et apprentissage grammatical », in Etudes de linguistique appliquée, no.25

L'Approche communicative du texte

Dr. Mosbah M. Farfar

Faculté des langues - Département de français

Université de Tripoli

Introduction

L'élaboration et la définition du concept de compétence de communication, en tant qu'objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères, marque l'irruption de la pragmatique linguistique et l'instauration d'une approche communicative ou fonctionnelle dans ce domaine.

L'approche communicative se manifeste au niveau de la programmation didactique (l'élaboration des contenus de l'enseignement) aussi bien qu'au niveau de la programmation méthodologique (l'élaboration des *MÉTHODES*, des stratégies et des techniques d'enseignement). Pour ce qui est de la programmation didactique et de l'élaboration de *SYLLABUS*, l'approche communicative relève d'une démarche onomasiologique qui traduit les actes de paroles et les notions en formes linguistiques (*R. GALISSON, 1980*)¹, s'opposent à la démarche sémiologique qui traduisait les formes linguistiques, choisies en fonction de leur fréquence et de leur répartition, en notions.

La démarche communicative dans le domaine de la méthodologie préconise l'utilisation des techniques communicatives: cognitives,

مستخلص

منهاج التقارب التواصلي للنص

اللغة في جوهرها قائمة على أساس التواصل، ولهذا لا يمكن تصور حياة بدون لغة وكذلك لا حياة بدون تواصل، وعليه فإن هذا البحث سيحاول الوصول إلى مقارنة لتحديد مفهوم هذا التواصل أو المقاربة النصية كهدف جوهري في إطار عملية تعلم اللغات الأجنبية ومن أهمها علاقة البناء الكلي للنص المكتوب الذي يتشكل من تشابك سياقات عديدة منها ما هو لغوي وما هو غير لغوي. وإذا كانت الكتابة التواصلية تحدث تبادلاً بين مرسل ومستقبل فإن قارئ النص كذلك يستقبل ذات الرسائل مما يقرأ، وهي عملية تواصلية تتأسس هي كذلك على مرسل ومستقبل ضمن ضوابط محددة ولكل منها نواياه وأهدافه من هذه العملية، مستفيداً من كافة الإمكانيات ووسائل الإيضاح التربوية المتاحة لتحقيق ذلك ضمن منهجية علمية وإطار تربوي متكامل يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والأيدولوجية ومدى تأثيرها سلباً أو إيجاباً على مسار العملية التربوية بأكملها.

¹ GALISSON R., 1980 - D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. CLE, International, Paris. p.20.

L'Approche communicative du texte

Dr. Mosbah M. Farfar
Faculté des langues - Département de français
Université de Tripoli

16. Mano, J. F., Sousa, R. A., Boesel, L. F., Neves, N. M. and Reis, R. L. (2004) Review Article: Bioinert, biodegradable and injectable polymeric matrix composites for hard tissue replacement: state of the art and recent developments. *Composites Science and Technology*, **64**, 789-817.
17. Parvaiz, M. R., Mohanty, S., Nayak, S. K. and Mahanwar, P. A. (2010) Polyetheretherketone (PEEK) Composites Reinforced with Fly Ash and Mica. *Journal of Minerals & Materials Characterization & Engineering*, **9**, pp 25-41.
18. Yusuf, A. F., (1994) Application of rice husk ashes as fillers in polypropylene composites. Ph.D. Thesis, USM, Penang. p. 120-129.
19. Ahmed, S. and Jones, F. R. (1990) A review of particulate reinforcement theories for polymer composites. *J. Mater. Sci.*, **25**, 4933-4942.
20. Elshereksi, N. W. (2006). Mechanical and environmental properties of denture base poly (methyl methacrylate) filled by Barium Titanate. M.Sc. Thesis, USM, Penang, pp. 53 -126.
21. Wetzel, B., Hauptert, F., Zhang, M. Q. (2003) Epoxy nanocomposites with high mechanical and tribological performance. *Composites Science and Technology*, **63**, 2055-2067.
22. Chatterjee, A. and Islam, M. S. (2008) Fabrication and characterization of TiO₂-epoxy nanocomposite. *Materials Science and Engineering*, **A 487**, 574-585.
23. Varela-Rizo, H., Weisenberger, M., Bortz, D. R. and Martin-Gullon, I. (2010) Fracture toughness and creep performance of PMMA composites containing micro and nanosized carbon filament. *Composites Science and Technology*, **70**, 1189-1195.
24. Mohamad, N., Muchtar, A., Ghazali, M. J., Dahlan, H. M. and Azhari, C. H. (2009) Epoxidised nature rubber-alumina nanoparticle composites (enran): effect of filler loading on tensile properties. *Solid State Science and Technology*, **17**, 133-143.
25. Elshereksi, N. W., Mohamed, S. H., A. Arifin and Ishak, Z. A. M. (2009) Effect of Filler Incorporation on the Fracture Toughness Properties of Denture Base Poly (Methyl Methacrylate). *Journal of Physical Science*, **20**, 1-12.
26. Kitey, R. and Tippur, H. V. (2005) Role of particle size and filler-matrix adhesion on dynamic fracture of glass-filled epoxy. I. Macromolecular measurements. *Acta Materialia*, **53**, 1153-1165.
27. Marghalani, H. Y. (2010) Post-Irradiation Vickers Microhardness Development of Novel Resin Composites. *Materials Research*, **13**, 81-87.
28. Arcís, R. W., López-Macipe, A., Toledano, M., Osorio, E., Rodríguez-Clemente, R., Murtra, J., Fanovich, M. A. and Pascual, C. D. (2002) Mechanical properties of visible light-cured resins reinforced with hydroxyapatite for dental restoration. *Dental Materials*, **18**, 49-57.

REFERENCES

1. Anusavice, K. J. (2003) Phillips' Science of Dental Materials. 11th ed. Saunders. Elsevier Science. USA. pp. 6-756.
2. Salernitano, E. and Migliaresi, C. (2003) Composite materials for biomedical applications: a review. *Journal of Applied Biomaterials & Biomechanics*, **1**, 3-18.
3. Schricker, S. R., Hamza T, Jere D, Dotrong M and Wee A. (2006) Effect of Methacrylated Hyperbranched Polymers on the Fracture Properties of Denture Base Materials. *Journal of Macromolecular Science, Part A*, **43**, 205-212.
4. Rudd, R.W. and Rudd, K. D. (2001) A review of 243 errors possible during the fabrication of a removable partial denture: Part III. *J Prosthet Dent*, **86**, 277-88.
5. Silva, P., Albano, C., Perera, R., Domínguez, N. (2010) Study of the gamma irradiation effects on the PMMA/HA and PMMA/SW. *Radiation Physics and Chemistry*, **79**, 358-361.
6. Tham, W. L, Chow, W.S & Ishak, Z. A. M. (2010) Flexural and Morphological Properties of Poly (Methyl Methacrylate)/ Hydroxyapatite Composites: Effects of Planetary Ball Mill Grinding Time. *Journal of Reinforced Plastics and Composites*, **29**, pp. 2065-2075.
7. Arencón, D. and Velasco, J. I. (2009) Fracture Toughness of Polypropylene-Based Particulate Composites. *Materials*, **2**, 2046-2094.
8. Pilcer, G. and Amighi, K. (2010) Formulation strategy and use of excipients in pulmonary drug delivery. *International Journal of Pharmaceutics*, **392**, 1-19.
9. Zhao, Q., Jia, Z., Li, X. and Ye, Z. (2010) Effect of Al (OH)₃ Particle Fraction on Mechanical Properties of Particle-Reinforced Composites Using Unsaturated Polyester as Matrix. *J Fail. Anal. and Preven.*, **10**, 515-519.
10. McCabe, J. F. and Walls, A. W. G. (2008) *Applied dental materials*. 9th ed. Blackwell Science Ltd, London, pp. 47-110.
11. Abudalazez, A. M. A., (2008) Preparation and characterization of opaque dental porcelain powder as filler in denture base poly (methyl methacrylate). M.Sc. Thesis, USM, Penang, pp. 15 -18.
12. Karakaya, N., Ersoy, O. G., Oral, M. A., Gonul, T., Deniz, V. (2010) Effect of different fillers on physical, mechanical, and optical properties of styrenic-based thermoplastic elastomers. *Polymer Engineering & Science*, **50**, 677-688.
13. Subodh, G., Deepu, V., Mohanan P. and Sebastian, M. T. (2009) Polystyrene/Sr₂ Ce₂ Ti₅ O₁₅ Composites with Low Dielectric Loss for Microwave Substrate Applications. *Polymer Engineering & Science*, **49**, 1218-1224.
14. Morejón, L., Mendizábal, A. E., García-Menocal, J. A. D., Ginebra, M. P., Aparicio, C, Mur, F. J. G., Marsal, M., Davidenko, N., Ballesteros, M. E. and Planell, J. A. (2005) Static Mechanical Properties of Hydroxyapatite (HA) Powder-Filled Acrylic Bone Cements: Effect of Type of HA Powder. *J Biomed Mater Res Part B: Appl Biomater*, **72B**, 345-352.
15. Mohamed, S. H. (2005). Mechanical, Physical and Biological Properties of Denture Base Poly (Methyl Methacrylate) Filled Ceramic Fillers. Ph. D. Thesis, USM, Penang. pp. 53-127.

CONCLUSION

The density of PMMA was influenced by the addition of HA. The density of PMMA gradually increased as the HA loading continued to be increased. The mechanical properties of PMMA were increased significantly by the incorporation of HA. However, the flexural, tensile strength and the fracture toughness of PMMA were slightly reduced by increasing the load of HA beyond 5 wt%. The surface hardness of PMMA was increased by the incorporation of HA. A positive correlation between the surface hardness and HA loading in the PMMA was observed. The optimum loading of HA was achieved at 5 wt% attributed to the balance of good tensile, flexural properties and fracture toughness.

Surface Hardness (Vickers hardness VHN)

Adequate surface hardness of the dental composites is important to obtain optimum clinical performance of the dentures in stress dental bearing areas. Hardness is a surface property defined as the resistance of a material to permanent indentation or penetration. Table 3 illustrates the effect of filler loading on the surface hardness of PMMA/HA composite as compared to the conventional material and PMMA matrix. It can be observed that there is slight improvement in the Vickers hardness value with the presence of HA filler. In addition, the Vickers hardness value continued to increase as the filler loading increased and reached a maximum value of 19.24 Kg/mm² at a filler loading of 15 wt%. According to Marghalani [27], the filler loading is one of few composite-related factors affecting strongly surface hardness of the material. It has been established that there is a positive correlation between the hardness and inorganic filler loading in the resin matrix which means that Composites with higher filler loading exhibit higher surface hardness. Since synthetic HA has hardness similar to that of natural teeth, the incorporation of HA in the dental composite would improve the hardness of the composite [28].

Table 3: Vickers hardness of PMMA/HA composites compared to the conventional material and PMMA matrix

Compound	Vickers Hardness (Kg/mm ²)	Hardness Improvement (%)
Conventional material	16.25 ± 0.6	-
PMMA matrix	17.85 ± 0.5	0
PMMA/HA 5 wt%	18.58 ± 1.2	4
PMMA/HA 10 wt%	18.80 ± 0.9	5.32
PMMA/HA 15 wt%	19.24 ± 0.3	7.78

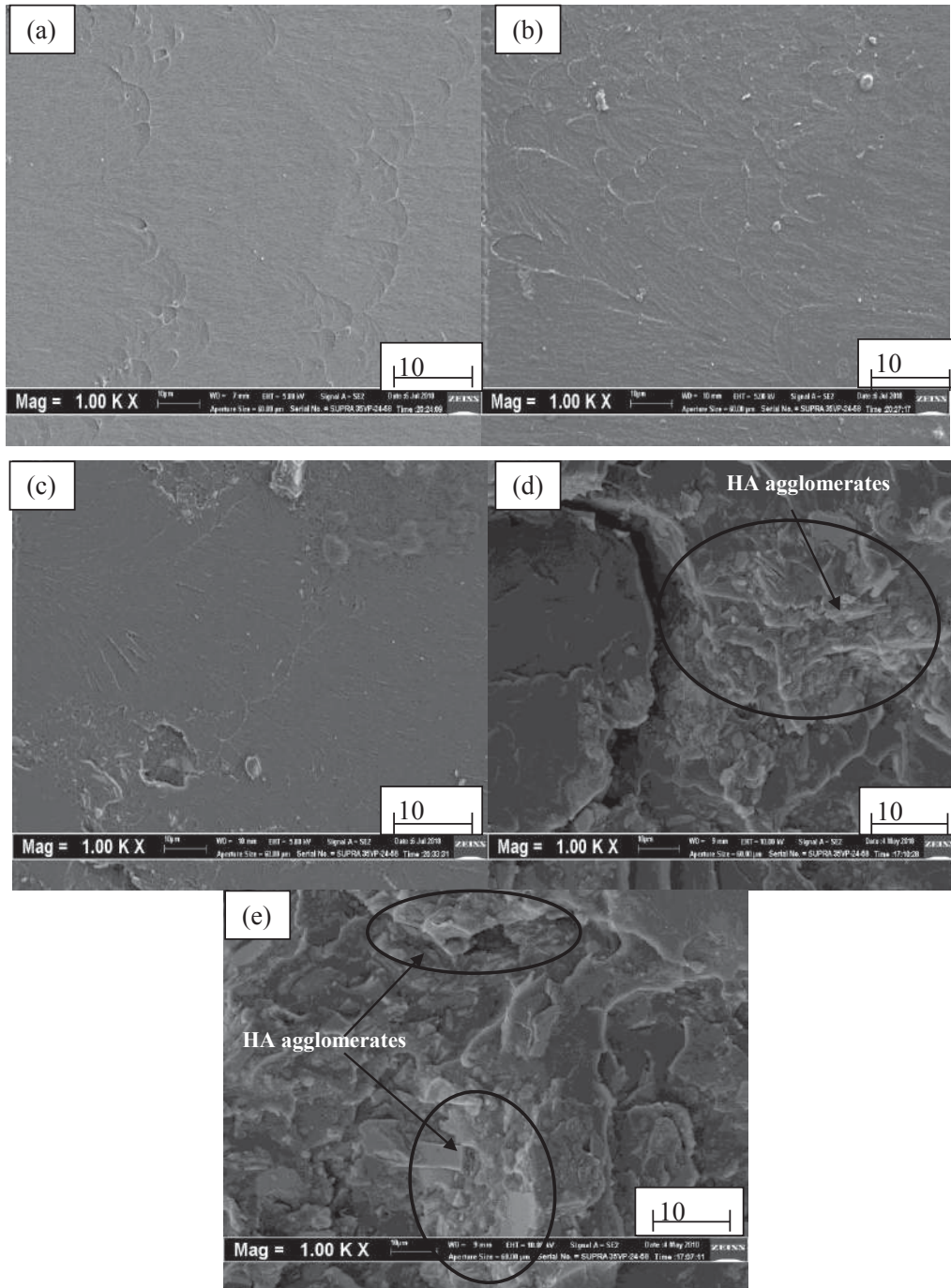


Fig. 3: SEM micrographs taken at high magnification for the fractured surface of the flexural sample of (a) conventional material (b) PMMA matrix (c) PMMA/HA 5 wt% composite (d) PMMA/HA 10 wt% composite (e) PMMA/HA 15 wt% composite.

Figure 3 (c) describes SEM micrographs taken at different magnification for the fractured surface of randomly selected samples from the PMMA composite filled with 5 wt% of HA. It can be seen that the filler particles are well-bonded to the matrix. The SEM provides evidence for the good adhesion between the HA particles and the matrix. Thus, it can be said that the presence of filler particle with good adhesion to the matrix increased the fracture resistance and enhanced the overall properties composites as well[26].

Figure 3 (d) & 3 (e) shows SEM micrographs taken at different magnification for the fractured surface of randomly selected samples from the PMMA composite filled with HA 10 and 15 wt%, respectively. It can be seen that an extensive agglomeration of filler particles is taking place as the filler loading increased to 10 and 15 wt%. The agglomerates are known to build up stresses in composites and produce unwanted stress concentration throughout the composite which accelerates the crack propagation [24].

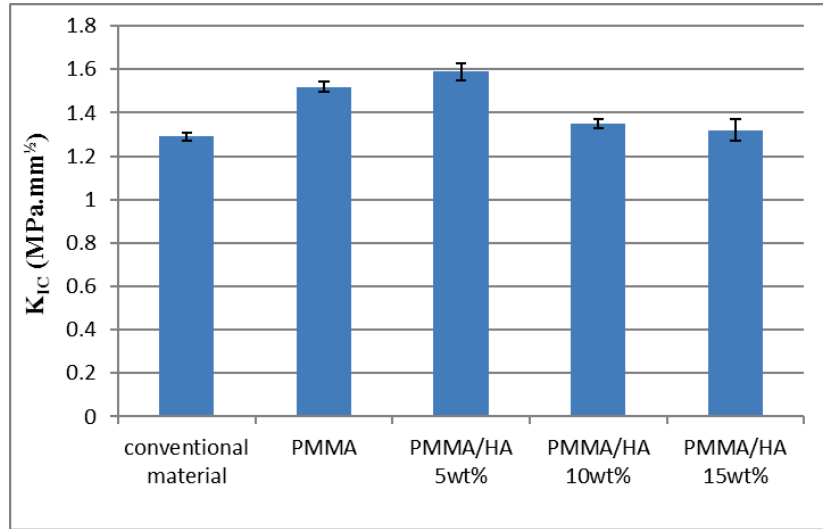


Fig. 2: Effect of filler loading on the fracture toughness of PMMA/HA composite compared to the conventional material and PMMA matrix.

Scanning Electron Microscopy

Figures 3 (a) & 3 (b) illustrate scanning electron microscopy (SEM) micrographs taken at different magnification for the fractured surface of randomly selected samples from the conventional material and PMMA matrix samples, respectively. For the conventional material, the crack propagated from the initiation site creating a striped pattern, clearly signifying the occurrence of stable crack propagation. Additionally, the fracture surface appears smooth, indicating indiscriminate crack propagation through the conventional material which refers to brittle fracture. In the case of PMMA sample, the fracture morphology is similar to that of the conventional material which exhibits brittle fracture behavior of indiscriminate crack propagation through the PMMA matrix. According to Mohamed [15], this accounts for lower K_{IC} values for the conventional material and the PMMA matrix.

increased with the incorporation and reached a maximum value of 1.59 MPa.m^{1/2} at a filler loading of 5 wt%, after which a decrease was recorded as the filler loading increased. Increasing fracture toughness value at lower filler loading can be attributed to the enhancement of the filler distribution and concentration in the matrix, which has a strong effect on the material ability to resist the growth of a pre-existing crack. The ability to resist crack propagation can be augmented by the addition of reinforcing filler [23]. As the filler loading increased, the reduction in fracture toughness values can be attributed to the agglomeration of filler particles in the matrix. The agglomerate is a domain that can act like a foreign body in the composites. Since there was a high amount of agglomerates at higher filler loading composites, these agglomerates act as obstacles to chains movement and initiate failure under stress. It is believed that, agglomerates turn out to be as stress concentrator and building up stresses in composites quicker than usual and caused earlier crack if compared to unfilled samples [24]. The increase in filler loading does not necessarily lead to an increase in strength. This is because higher filler fractions create more defects that weaken the material. The anisotropic particles orientation throughout the composite also increases the resistance against local plastic deformation, making the composite more brittle. Thus, crack propagation will be very quick due to the inability of the composite to absorb energy through plastic deformation [25]. The filler volume fraction significantly influences the failure properties such as fracture toughness of particulate composites [26].

extensive filler agglomeration which remains in the matrix and a propagating crack possibly will encounter locally a stress concentration and then easily leads to brittle failure. It can be seen that the flexural modulus of PMMA/HA composite is affected as function of filler loading. As the filler loading continued to increase from 5 – 15 wt%, the flexural modulus of the composite increased accordingly and reached a maximum value of 2.8 GPa at a filler loading of 15 wt%. According to Tham et al [6], the presence of HA powder in the matrix confines the movement of the matrix phases in the surrounding area of each particle, contributing to an overall increase in the modulus.

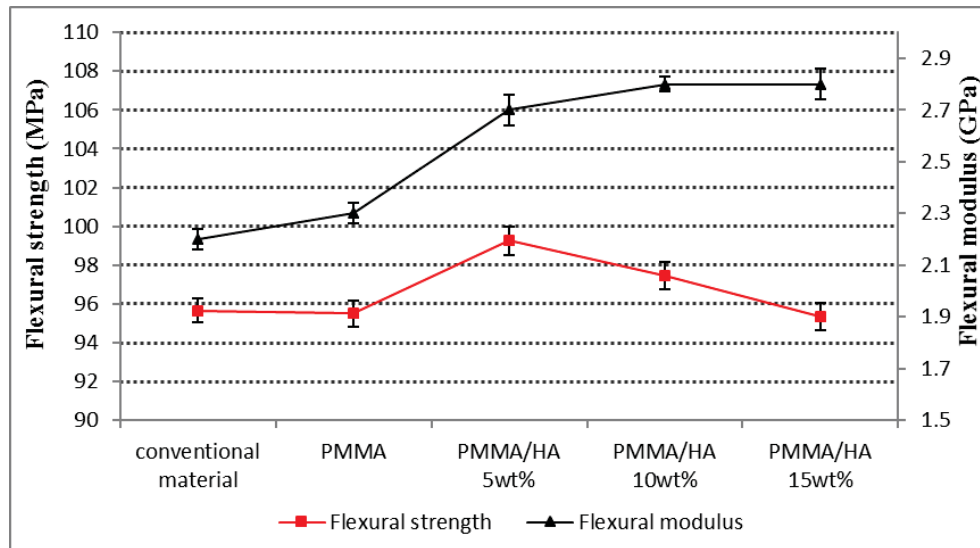


Fig. 1: Effect of filler loading on the flexural properties of PMMA/HA composite compared to the conventional material and PMMA matrix.

The Fracture Toughness

Figure 2 shows the effect of HA loading on fracture toughness of PMMA/HA composites. The fracture toughness of PMMA/HA composite

case, the modulus of the filled system should increase with increasing filler loading, which is the general behavior expected. The change of the matrix-filler adhesion does not have that significant effect on modulus. In fact, the degree of adhesion does not appear to be an important factor as long as the frictional forces between the phases are not expected by the applied stress[20].

Flexural Properties

Figure 1 shows the effect of HA loading on the flexural properties of PMMA/HA composites samples. In comparison to the conventional material and PMMA matrix, it can be seen that the flexural strength of PMMA increased with the presence of HA filler and reached a maximum value of 99.25MPa at a filler loading of 5 wt%. Beyond this loading; the filler has a weakening effect on the flexural strength. Increasing the flexural strength of the composite at lower filler loading can be attributed to the homogenously dispersed filler particles. According to Wetzel et al [21], a considerable improvement of the mechanical properties can be achieved at very low filler volume loading, somewhere in the range of 1-5 % if the filler particles are well dispersed in the surrounding polymer matrix. Additionally, if the bonding between fillers and matrix is strong enough, the yield strength of a particulate composite can be higher than that of the matrix polymer. With increasing filler loading, the flexural strength of microparticle filled composites is known to be reduced. According to Chatterjee and Islam [22], embrittling effects occur only at higher filler loading, where more agglomerates are likely to be found. Agglomerates are more related to the dispersion state of the filler particles which play a significant role in determining the flexural properties. Increasing of filler loading leads to

The theoretical tensile strength of the composite (σ_c) may be related to the matrix tensile strength (σ_m) using the Einstein equation:

$$\sigma_c = \sigma_m (1 - 1.21 V_f^{2/3}) \quad (7)$$

whereby, 1.21 and 2/3 are related to stress concentration and geometry of the filler, respectively. For spherical filler with no adhesion to polymer matrix, the value of first constant has been found equal to 1.21. The second constant is equal to 1 if the material fails by planar fracture and 2/3 if the failure is by random fracture [18]. Moreover, the tensile modulus can also be theoretically calculated using Ahmed and Jones equation [19]

$$E_c = E_m (1 + 2.5 V_f) \quad (8)$$

whereby, E_c and E_m is the elastic modulus of the composite and the matrix, respectively. For the purpose of calculation, if the filler particles are assumed to be spherical and the composite failed by random fracture. The theoretical tensile strength value of PMMA composites decreases slightly as function of filler loading. In case of tensile modulus, the theoretical values of tensile are slightly higher comparing to the experimental values. It also can be seen that the experimental values of tensile strength are higher compared to that of the theoretical values. This can be attributed to the fact that spherical filler with no adhesion to polymer matrix is theoretically assumed. On the other hand, it has been proved that both good mechanical interfacing and chemical bonding between the HA and PMMA were achieved by the physical mixing of the powder components and the silane treatment of the HA particles. In case of tensile modulus, the theoretical values are slightly higher than that of the experimental values. This can be attributed to the fact that a perfect composite is theoretically assumed which is difficult to be completely achieved. The non-bonded particles do not act entirely as holes, since they also restrain the matrix from collapsing. In this

attributed to the ability of HA to resist the stress and limit the movement of molecular chain in PMMA system when a load applied on the composite. Increasing in the modulus of the composite is due to sufficient stress transfer across the polymer-HA interface [16]. An improvement of 1.63% in the tensile strength was achieved with the incorporation of 5 wt% HA after which a decrease was observed as the HA loading was increased beyond 5 wt %. The improvement of the tensile strength at lower HA loading can be attributed to the fact that the well-dispersed particles make the crack propagation path longer, absorb a portion of energy and enhance the plastic deformation. Consequently, the surface fracture energy increases and the strength of composites. However, with increasing of filler loading, the size of voids that formed when the polymer matrix detached from the filler particles became considerably large and initiated the main crack. Additionally, the inevitably increased agglomeration of dispersed filler particles resulted in decreased mechanical strength due to the lower strength of the agglomerates themselves [17].

Table 2: Effect of filler loading on the tensile properties of PMMA/HA composite compared to the conventional material and PMMA matrix.

Compound	Experimental tensile strength (MPa)	Theoretical tensile strength (MPa)	Experimental tensile modulus (GPa)	Theoretical tensile modulus (GPa)
Conventional	56.5 ± 1.68	-	2.2 ± 0.05	-
PMMA matrix	58.85 ± 1.5	58.85	2.3 ± 0.06	2.3
PMMA/HA 5%	59.81 ± 0.8	49.07	2.5 ± 0.05	2.58
PMMA/HA10%	55.75 ± 0.97	43.40	2.78 ± 0.02	2.87
PMMA/HA15%	54.78 ± 1.5	38.65	2.9 ± 0.07	3.1

is considerably close to the theoretical density. However, the difference between experimental and theoretical densities increased as the HA loading increased to 10 and 15 wt%. This can be attributed to the increase of porosity content with the presence of the agglomeration at higher filler content [13]. Due to the increase in porosity content, the incorporation of synthetic bioactive particles, such as the HA ceramic powder into PMMA matrix is limited to concentrations up to 15% of HA [14].

Table 1: The effect of filler loading on the density of PMMA/HA composites compared to that of conventional material and neat PMMA.

Compound	Theoretical density (g/cm ³)	Experimental density (g/cm ³)	Porosity content (%)	Increase of porosity content (%)
Conventional	-	1.18 ± 0.01	1.21	-
PMMA	1.19	1.19 ± 0.01	1.09	0
PMMA/HA 5%	1.28	1.20 ± 0.00	1.23	11.38
PMMA/HA 10%	1.38	1.22 ± 0.00	2.98	63.42
PMMA/HA 15%	1.48	1.25 ± 0.01	3.32	67.16

Tensile Properties

Table 2 shows the effect of HA loading on the tensile properties of PMMA/HA composites. As expected, the samples' tensile modulus increased with increasing of HA loading and reached a maximum value of 2.9 GPa at filler loading of 15 wt%. A similar observation was reported by Mohamed [15]. This improvement in tensile modulus of PMMA/HA can be

Scanning Electron Microscopy

Morphology of ground powder mixtures and composites fractured surface was studied with scanning electron microscopy (SEM), using a model Leica Cambridge S-360 microscope. All surfaces were sputter-coated with aurum/palladium alloys to enhance image resolution and avoid electrostatic charging and to obtain image resolution.

Surface Hardness Test

The hardness test was applied according to the ASTM E 384-99 standard. A calibrated Vickers tester FV (Future-tech) was used to force a diamond indenter of 0.3 Kg into the polished surface of the sample and to measure the diagonal length optically. The hardness test was done on several samples for all formulations of composites and the average of 5 readings were taken for each formulation of the all composites samples.

RESULTS AND DISCUSSION

Density of the Composite

Table1 shows the density of PMMA/HA composite as a function of different filler loading. The density of PMMA/HA composites increased with increasing the filler loading and reached a maximum value of 1.250 g/cm³ at a filler loading of 15 wt%. The increased density of the composite is due to the presence of dense and rigid HA in the composite. Thus, the increase in density is as expected the density of the HA i.e. 3.156 g/cm³ is higher than that of PMMA i.e. 1.19 g/cm³. A similar observation was reported by Abudalazez (2008) & Karakaya et al. (2010) [11, 12]. It can also be seen that the experimental density of the PMMA and the composite filled with 5 wt%

testing was conducted at a crosshead speed of 2 mm/min on the INSTRON 5582 10 KN tensile testing machine. The flexural strength and modulus were calculated by the following equations:

$$\text{flexural modulus} = \frac{L^3 m}{4bd^3} \quad (3)$$

$$\text{flexural strength} = \frac{3PL}{2bd^2} \quad (4)$$

Whereby L = span length, P = maximum load, b = specimen width, d = specimen thickness, m = tangent gradient of the initial straight line of load versus deflection curve.

Fracture toughness

Fracture toughness was determined using the single edge notch bending test (SEN-B) according to ISO 13586:2000. The specimens Thickness, $t = 4$ mm, width $w = 20$ mm, span length $S = 64$ mm, overall length = 80 mm, notch length $a = 4$ mm. A natural crack was generated by tapping the specimens on a new razor blade placed in the notch. The SEN-B specimens were tested at a crosshead speed of 1.00 mm/min. the values for K_{IC} was calculated using the following equation:

$$K_{IC} = \frac{3PSa^{1/2}Y}{2tw^2} \quad (5)$$

$$Y = 1.93 - 3.07\left(\frac{a}{W}\right) + 14.53\left(\frac{a}{W}\right)^2 - 25.1\left(\frac{a}{W}\right)^3 + 25.8\left(\frac{a}{W}\right)^4 \quad (6)$$

where: P = Load at peak (N), a = notch length (mm), S = span length (mm), t = specimen thickness (mm), w = specimen width (mm), Y = geometrical correction factor.

CHARACTERIZATION

Density & Porosity Measurements

The specimen's density was determined according to the ASTM D 792-2005 water-displacement method (method A) using the following equation:

$$P = \frac{W_3 - W_2}{W_1} \quad (1)$$

The density of HA as quoted by manufacturer is 3.00 g/cm³.

The specimen's porosity content can also be calculated using the following equation:

$$\text{Porosity content (\%)} = \frac{W_3 - W_1}{W_3 - W_2} \times 100 \quad (2)$$

Where: W_1 = dry weight, the weight of sample in air.

W_2 = Suspended weight, the weight of sample in water.

W_3 = Saturated weight, the weight of sample hanging in air.

Tensile test

Tensile test was carried out according to ASTM D-638 type IV using an INSTRON 5582 10 KN electromechanical tensile testing machine. The gauge length was set at 50 mm and crosshead speed at 5 mm/min. At least five samples were tested for each formulation.

Flexural test

Three-point flexural test was performed in accordance with the ASTM D790-86 standard. The support span was set at 50 mm whilst the diameter of the loading nose and supports was 20 mm and 10 mm, respectively. The

MATERIALS & METHODOLOGY

The material procedure adopted in this study to formulate a denture base material consisted of two components; solid and liquid component. The solid component was composed of PMMA with high molecular weight (i.e. 996,000 GPC – Aldrich, USA), benzoyl peroxide of particle size $\leq 106 \mu\text{m}$ (Merck Chemical Company, Germany) and Hydroxyapatite (HA) ceramic powder of particle size $5 \pm 1 (\mu\text{m})$ (Fluidinova, Portugal). The liquid component consisted of methyl methacrylate (MMA) (Aldrich, USA) stabilized with 0.0025% hydroquinone and ethylene glycol dimethacrylate (EGDMA) (Aldrich USA) was used as a cross linking agent. Three different ratios (i.e. 5, 10, and 15 wt%) of treated filler with [3-(methacryloxy) propyl trimethoxysilane] (γ MPS) silane coupling agent (Aldrich USA) were added into the matrix (PMMA and 0.5% BPO) to be compared with pure PMMA and the conventional denture base material. This filler concentration configuration was designed in order to allow for studying the effect of filler loading on the physical and mechanical properties of the composite. The solid component (powder) was mixed up in zirconium oxide jar and balls with the aid of a planetary ball milling machine for 30 minutes. The mixing of powder to liquid (P/L) was done according to the standard dental laboratory usage. After reaching the dough stage, the mixture was packed into a mould and was pressed under 14 MPa, at room temperature for 30 min. The final polymerization (curing process) was carried out using a water bath at 78°C for 1 1/2 h. The mould was then left to cool slowly at room temperature. These procedures adopted in this study were consistent to those of the prescribed standard method for preparing conventional denture base in the dental laboratory [10].

monomer etc. led to increased interest of modifying this material[4]. Currently, research is ongoing to incorporate various materials to increase the strength of PMMA resins. A number of ceramic powders are used as reinforcement for PMMA, e.g. barium titanate, zirconium oxide, alumina and hydroxyapatite (HA). The promise behind the used of HA reinforcement is that it is considered to be a biocompatible and osteoconductive material. Moreover, HA is the preferred reinforcement because of its stiffness, density, and bioactivity [5, 6]. Several reports have dealt with the relationship between the filler concentrations in composite resins and their ultimate properties. Arencón and Velasco [7] reported that the fracture behavior of polymers is strongly affected by the addition of rigid particles. A number of the particles features have a decisive influence on the values of the fracture toughness such as, particles shape, size, chemical nature, surface nature, interface bonding and concentration by volume. The filler concentration is greatly influencing the behavior of the composite material, and interrelated to the other factors. Therefore, optimizing one parameter may compromise others [8]. When the rigid particles are embedded into the polymeric matrix, the interface region formed as a result of bonding between filler and matrix can hinder crack propagation and hence provide a reinforcing effect. On the other hand, the addition of too much particles can cause stress concentration in the regions of high particles content, which has a weakening effect on the properties of composites [9]. Filler loading is profoundly considered an important factor in determining the properties of the composites. Therefore, the objective of this study is to identify the optimum filler loading that ensures having a good overall mechanical performance in the composite and leads to attaining a quality product for the proposed application in denture bases.

Physical and Mechanical Properties of Poly (methyl methacrylate)/Hydroxyapatite Composites (Effect of Filler Concentration)

Jamal M. Aldabib

INTRODUCTION

PMMA is an acrylic colorless and transparent material fabricated to be used widely as a denture base material [1, 2]. The adequacy of PMMA's physical properties proved the material's feasibility for dental applications and hence gained its popularity in dentistry. Its inherited characteristics are the ones needed for the use in oral cavity, and their performance features are related to their biologic, physical, aesthetic, and handling characteristics [3]. A few undesirable properties of acrylic resin such as warping during processing, accuracy of fit, polymerization shrinkage, allergy to

Abstract

This study aims to evaluate experimentally the effect of different filler concentration on physical, mechanical and characteristics of poly(methyl methacrylate)/hydroxyapatite (PMMA/HA) composite. Three formulations were prepared from heat-cured PMMA reinforced with three different ratios (i.e. 5, 10, and 15 wt %) of HA ceramic powder to be compared to the neat PMMA and the conventional material of denture base. Tensile, flexural and fracture toughness tests were conducted to evaluate the mechanical performance of the composite as a function of different filler loading. It was observed that the filler concentration has a significant influence on the overall mechanical properties of the composite. The fracture surfaces of all the composites were studied using scanning electron microscopy (SEM). The surface hardness of the composite was investigated using Vickers hardness (VHN) test method. An improvement of 8% in the surface hardness was observed for PMMA loaded with 15 wt% of HA.

Physical and Mechanical Properties of Poly (methyl methacrylate)/Hydroxyapatite Composites (Effect of Filler Concentration)

Jamal M. Aldabib

The university forum magazine
The 10th issue
Summer 2014
Faculty of arts Bani Waleed

Email: almuntada2012@yahoo.com
<http://www.facebook.com/almuntada.bw>

The university forum magazine **The 10th issue** **Summer 2014**

Faculty of arts Bani Waleed

التوثيق في دار الكتب الوطنية 446 / 2012

المراسلات

مجلة المنتدى الجامعي - كلية الآداب بني وليد

طريق الظهرة - بني وليد

البريد الإلكتروني

Email: almuntada2012@yahoo.com

<http://www.facebook.com/almuntada.bw>

سعر النسخة ثلاثة دنانير