وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الزيتونة

مجلة المنتدى الجامعي

المنتدى الجامعي

للدراسات الإنسانية والتطبيقية

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها كلية الآداب بني وليد

العدد الثاني عشر - شتاء 2014

في هذا العدد:

تلوث المياه الجوفية ونضوبها نتيجة للاستخدام المفرط

الاغتراب في شعر عنترة بن شداد

التحليل المكاني لتوزيع مدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد

التلقي الايجابي للنص (سيف الدولة الحمداني نموذجاً)

فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي

Le Majnoun de Layla une réalité de l'histoire

العدد الثاني عشر شتاء 2014

مجلة علمية فصلية
محكمة تصدرها كلية الآداب
بني وليد

المنتدى الجامعي

للدراسات الإنسانية والتطبيقية

العدد الثاني عشر
شتاء 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 المحكمة 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 ان تعالج القضايا والموضوعات بأسلوب علمي موثق؛ يعتمد الاجرائية المعتمدة في الأبحاث العلمية؛ بعرض 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 مطبوعا 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، وان تتضمن المراجعة خلاصة مركزة لمحتويات الكتاب، مع الاهتمام بمناقشة طروحات المؤلف ومصداقية مصادره وصحة استنتاجاته.

9- يرفق مع كل دراسة أو بحث تعريف بالسيرة الاكاديمية والدرجة العلمية والعمل الحالي للباحث.

10- لا تدفع المجلة آية مكافآت مالية عما تقبله للنشر فيها.

11- لا تكون المواد المرسلة 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 يحذف أي جزء أو يعيد الصياغة، بما يتوافق وقواعدها.

14- تحتفظ المجلة بحقها 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) مستلات من العدد الذي نشر فيه البحث مع غلاف المجلة.

17- ترسل البحوث والدراسات والمقالات باسم رئيس التحرير: د. عويدات حسين بلحاج، على عنوان البريد الالكتروني 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

كلمة التحرير	8–7
تلوث المياه الجوفية ونضوبها نتيجة للاستخدام المفرط (سهل الجفارة بليبيا كنموذج) د. محمد فرج مفتاح إشليبطة كلية الآداب بني وليد – قسم الجغرافيا	22–9
الاغتراب في شعر عنترة بن شداد طالب محمد موسى ثابت قسم اللغة العربية –كلية الآداب بني وليد	32–23
التحليل المكاني لتوزيع مدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد باستعمال تقنية نظم المعلومات الجغرافية عقيلة سعد ميلاد محمد قسم الجغرافيا –كلية الآداب بني وليد	52–33
التلقي الايجابي للنص (سيف الدولة الحمداني نموذجاً) د. ثريا عيسى محمد السايح قسم اللغة العربية –كلية الآداب بني وليد	76–53
فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي د. فوزية عبد القادر عبد الحميد الدعيكي كلية التربية بنى وليد – قسم علم النفس	108–77
Le Majnoun de Layla une réalité de l'histoire Dr. Abdel Hakim Al mahdi Ibrahim Al chérif Université de Syrte – Faculté de Lettres Département de Français	10–5

كلمة العدد

عدد جديد من المنتدى الجامعي يصدر، منهياً عاماً ثالثاً بعدده الثاني عشر، يضيف إلى حلقات السلسلة التي نريدها أن تكون أداة تواصل بينها والباحث العلمي والقارئ؛ سواء أكان متخصصاً أو مهتماً بالشأن الأكاديمي، مثلما أردناها مجلة علمية محكمة تشتمل على الدراسات والبحوث في مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية، ومصدراً للمعلومات ونافذة يفتحها الباحثون من مجالات التخصص، للباحثين والطلبة المعنيين.

منذ صدورها انطلقت "المنتدى الجامعي" من المرتكزات التي جاءت على أساسها، واعتمدت في تحرير أعدادها على جهود الأكاديميين والباحثين من كليات بني وليد والجامعات الشقيقة في ليبيا، وبذلك رسخت هيئة التحرير مسارها الذي حدد توجهاتها وعملت عليها، من منطلق: أن البحث العلمي ضرورة من أجل بناء ليبيا وصيانة استقرارها وتنميتها، وطناً. وكان الخطاب موجهاً لكل الأكاديميين والباحثين الذين يعنيهم الوطن؛ لكي نرسخ دور البحث العلمي في عملية البناء والتنمية وتعويض الفاقد من البناء الذي تآكل، والزمن الذي أُهدِرَّ، انطلاقاً من المؤسسة الجامعية بكلياتها وأقسامها، نحو المجتمع.

نذكر ذلك، لنقول؛ إن المنتدى الجامعي هي مجلة كل الأكاديميين والباحثين في ليبيا وهي منبرهم ومختبرهم، وهي أداة تواصل بين الجامعات ومؤسسات البحث العلمي والمجتمع على مساحة الوطن.

لذلك نعود – تذكيراً – ونرحب بكل فكرة أو رأي تساهم في الدفع بعمل المجلة وإدامة صدورها، ومازلنا نرحب بأي دراسة أو بحث يكون منسجماً مع مضامين وأهداف ومواصفات خطة النهوض العلمي والبنائي التي نعمل جميعاً على تحقيقها وتطويرها في بلادنا، وهي مبدأ توجيه المجلة واستمرارية نشرها، والسعي نحو تعزيز مضمونها العلمي واغنائه لتحافظ وتنمو برصانتها، لكونها تعتمد كلياً على المعايير التقويمية لمحكميها من الأفاضل الذين تكرموا بمراجعة البحوث والدراسات التي نشرت فيها أو التي اعتذرنا عن نشرها لأسباب موضوعية ومنهجية؛ ولهؤلاء كافة، كل الشكر والتقدير والعرفان.

وفقكم الله ووفقنا لصالح الأعمال، ولخدمة وطننا، وأدام الله أمنه، وأمانكم.

تلوث المياه الجوفية ونضوبها نتيجة للاستخدام المفرط

(سهل الجفارة بليبيا كنموذج)

د. محمد فرج مفتاح إشليبطة
كلية الآداب بني وليد – قسم الجغرافيا

تلوث المياه الجوفية ونضوبها نتيجة للاستخدام المفرط

(سهل الجفارة بليبيا كنموذج)

د. محمد فرج مفتاح إشليبطة

كلية الآداب بني وليد – قسم الجغرافيا

الملخص

تعد المياه الجوفية المصدر الرئيسي للمياه في منطقة تفتقر إلى المياه السطحية دائمة الجريان باستثناء مجاري مؤقتة تحضي بها المنطقة إذا كان الهطل الموسمي غزيرا وفي بعض الأحيان تطول فترة السنوات العجاف لأكثر من أربع سنوات متتالية ،ولذلك فالاستخدامات المختلفة تعتمد علي المياه الجوفية بأكثر من 96%، ونتيجة لهذا الاستنزاف المتزايد للمياه الجوفية، والذي يتعدى نسبة التغذية الطبيعية للخزانات الجوفية بالمنطقة، ولاسيما إن المنطقة شاطئية ونتيجة للتطور السريع الذي شهدته قطاعات التنمية المختلفة، وتركز النمو السكاني في المدن الساحلية وازدحامها عن طريق الهجرة الداخلية ترتب عليه زيادة في استهلاك المياه الجوفية الشاطئية ، مما أدى إلى عجز في الميزان المائي للأحواض المائية الساحلية ، ونتج عنه هبوط في مناسيبها ، مما جعلها عرضة إلى التلوث ، وخاصة بتداخل مياه البحر علي المياه العذبة في هذه الخزانات الجوفية، بالإضافة إلي التلوث عن طريق الهواء وتسرب المياه السطحية إلى الأحواض الجوفية، وكذلك التلوث الناتج عن طريق الاستخدامات البشرية المختلفة .

إن هذا الاستخدام المفرط للمياه الجوفية في سهل الجفارة يطرح إشكالية جدلية محددة تنطلق من تساؤل مفاده: إلى متى الاعتماد على مصدر مائي واحد (المياه الجوفية)؟ وهل يمكن المحافظة عليه؟

ويهدف هذا البحث إلى كيفية المحافظة على المياه الجوفية، وتطوير الموارد المائية عن طريق الاستفادة القصوى من المياه السطحية والمياه البديلة.

المقدمة:

تعتبر المياه الجوفية مصدراً رئيسياً للإمداد المائي في ليبيا، وذلك لوقوعها في المناطق الجافة وشبه الجافة والتي تندر فيها الأمطار والمجاري دائمة الجريان، وتعد منطقة سهل الجفارة من المناطق المكتظة بالسكان، وتسهم المياه الجوفية بأكثر من 95%[1] من إجمالي الاستخدامات المختلفة، وزاد الطلب على المياه بعد التطور الذي شهدته قطاعات التنمية المختلفة في مدن وقرى سهل الجفارة؛ مما أدى إلى زيادة الطاقة الإنتاجية من المياه الجوفية، وبهذا أصبحت الخزانات الجوفية عرضة لهذا الاستنزاف الذي أثر بدوره عليها، وحدث اختلال في التوازن المائي؛ الأمر الذي أدى إلى حدوث مشاكل عدة من بينها نضوب الخزانات الجوفية وتداخل مياه البحر في بعض الأماكن، وتلوث المياه وتدهور نوعيتها، حتى تغيرت المظاهر البيئية لبعض النباتات والأشجار، ولتفادي هذه المشكلة والحد منها يجب التقليل من الاعتماد عليها، والاتجاه إلى استغلال مياه

النهر الصناعي حتى تتم تغذية هذه الخزانات الجوفية وتعيد توازنها الهيدرولوجي.

المشكلة:

تُعدّ ظاهرة تلوث المياه الجوفية مشكلة تعاني منها مناطق سهل الجفارة، وذلك مع الزيادة المضطردة للسكان واتساع وتنوع أنشطتهم، الأمر الذي أدى إلى الإفراط في استغلال الموارد المائية، وتكمن مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: (إلى متى الاعتماد على المياه الجوفية؟ وهل يمكن المحافظة عليها؟).

Abstract

Ground Water Pollution, It's Depletion As a result of the Excessive using "Plain Javari in Libya as an example".

Ground water considered as a main fountain head to the water in the area to be suffer from superficiality out flow water , except the temporarily streams which exist in the area. If the rainy season over but sometimes the increase of the rainy expanded into four years. So that the different using depends on the ground water over 96% for that exhaustion to the ground water over reach the nutrition percentage to the treasurers in the area , therefore the area is coastal .Also for the quick advancement that appear to the development sectors and the congestion of the people in the coastal cities and their over crowdedness of interior emigration that leads to deficit in water balance to the water basins and that led to increase to their levels and led to the pollution especially overlap sea water in fresh water in that treasurers , also the pollution can be by air and escape of water superficiality into ground water , throw the human different usage .This excessive using to groundwater in plain of Javari presents problem dialectic and present a question says how long do depends on only one fountain head" ground water "? And how can be observance of that ؟

This research objective to how ground water can be observance؟

And improve the fountain head of water and the useful remotest from superficiality water substitute.

الفروض:

لمعالجة المشكلة وتحقيق الأهداف كان لابد من رصد بعض الفرضيات التي من شأنها أن تساعد على ذلك وهي ما يلي:

1- التركز السكاني الكبير في المدن الساحلية زاد من حدة الاستغلال وساهم في تلوثها بمياه الصرف الصحي.
2- عدم تنفيذ التشريعات المائية ساهم في انتشار ظاهرة حفر الآبار عشوائياً في المنازل والمزارع؛ مما أدى إلى زيادة تلوث المياه الجوفية.
3- قلة معدلات الأمطار الساقطة أدت إلى ضعف التغذية الطبيعية للخزانات الجوفية وساعدت بتداخل مياه البحر.
4- استخدام الأسمدة والمبيدات أدت إلى تلوث المياه الجوفية وتدهور نوعيتها.

الأهداف:

يهدف هذا البحث لتحقيق عدة أهداف منها ما يلي:

1- التعرف على الملوثات التي نتجت عن طريق نضوب الخزانات الجوفية الساحلية.
2- دراسة ظاهرة تداخل مياه البحر للمياه الجوفية.

3- معرفة الإجراءات المستخدمة لحماية الموارد المائية.

نضوب المياه الجوفية:

تزايد الطلب للمياه الجوفية في الاستخدامات المختلفة أدى إلى حدوث استغلال جائر للطبقات المائية، حتى وصلت إلى الحد الذي يتجاوز الموارد المتجددة؛ مما جعل السحب يتم في المخزون الجيولوجي، وفي هذه الحالة يؤدي إلى تسرب المياه المالحة إلى الطبقة المائية، ولاسيما في الطبقات المتصلة بالبحر.

((ولنضوب الطبقات الجوفية تأثيرات مناخية، حيث يزيد انخفاض الطبقة الجوفية أو السحب الزائد منها من كمية المياه الكلية في الغلاف المائي الخاضع لعملية التبخر والنتح؛ مما يسبب تراكم بخار الماء وغطاء الغيوم اللذان هما الماصان الرئيسان للأشعة تحت الحمراء في الغلاف الجوي، ولإضافة المياه لهذا النظام تأثير على جميع أنظمة الأرض))[2].

وتنعكس ظاهرة نضوب المياه الجوفية على انخفاض التصرفات الممكن ضخها من الآبار أو على انخفاض مستويات المياه الجوفية أو كليهما، فظاهرة انخفاض التصرفات هي نتيجة للاستنزاف بمعدلات تفوق معدلات التغذية الطبيعية؛ مما يؤدي إلى نضوب الخزان الجوفي، أمّا ظاهرة انخفاض المستويات المائية فهي نتيجة طبيعية لهذا الاستنزاف أو لسوء تخطيط مواقع الآبار أو التصميم السيئ لها؛ الأمر الذي يؤدي بدوره إلى زيادة في هبوط مستويات المياه الجوفية بالرغم من عدم تعدي معدلات التصريف عن معدلات التغذية، وترجع ظاهرة نضوب خزانات المياه الجوفية إلى عدة عوامل أهمها[3]:

1- **تشجيع الزراعة بالجهود الذاتية:** وهي عبارة عن الزراعة غير المخططة، أي يقوم المواطنين بمحاولة تأمين مصدر مائي لمزارعهم سواء كان جوفي أو سطحي، وهذه السياسة تعد بمثابة دعوة غير مباشرة للإسراف في استخدام المياه، وذلك لأن كل مزارع يحاول أن يستهلك أكبر قدر من المياه، وفي أغلبها عبارة عن مزارع عشوائية تفتقر إلى مقوّمات التنمية الزراعية؛ مما سبب في اختلال التوازن المائي بالمنطقة.

2- **مفهوم العلاقة بين ملكية الأراضي وملكية المياه:** في غياب فهم دلالة هذا المفهوم أصبحت النظرة إلى أن كل ما تحتويه الأرض هو ملك لصاحبها، ونتج عنه استنزاف كميات هائلة من المياه الجوفية في زراعة المحاصيل الموسمية التي يتطلب إنتاجها وفرة من المياه لريها، ودون التقيد بمواصفات ونظم الري المعمول بها في المشاريع الزراعية بالدولة، ويعزى ذلك لأنها ملكية خاصة.

3- **سياسة منح المياه بدون مقابل:** هذه السياسة شجعت المزارعين على استغلال المياه المخصصة لهم، وذلك دون النظر إلى الاحتياج الفعلي للمزروعات ما ينتج عنه من هدر كمية كبيرة من المياه دون الاستفادة منها، ويعود ذلك لمنحها بدون مقابل أي مدعومة من

الدولة لصالح المزارعين وتشجيعهم من أجل الوصول إلى الاكتفاء الذاتي من المنتوجات، ولكنها جاءت النتيجة عكسية وتم إهدار كميات هائلة من المياه الجوفية؛ مما سبب في نضوبها.

4- **ضعف أجهزة إدارات المياه:** إن هذه الأجهزة غير قادرة على مراقبة زراعة المحاصيل وتحديد نوعيتها في المزارع الخاصة، ولا تستطيع أن تلزم المزارعين اتباع النظم المستخدمة في الري واتباع الأساليب والوسائل المناسبة وتحديد مواعيدها.

ويتضح مما سبق أن مناطق سهل الجفارة تعاني من مشكلة نضوب الخزانات الجوفية، وقد ترتب على ذلك هبوط في الطبقات المائية، ولاسيما الساحلية أو القريبة من الساحل، وزحف مياه البحر على الخزانات الجوفية التي نضبت مياهها عن طريق الاستنزاف؛ مما أدى إلى وصول المياه المالحة لمسافات كبيرة داخل سهل الجفارة، وأدت إلى تلويث المياه العذبة في المنطقة.

تلوث المياه الجوفية:

قال الله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ﴾[4] ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾[5]، فالماء أكثر أهمية من الأكسجين الذي يطلق عليه غاز الحياة، فبدونه لا يمكن أن تكون هناك نباتات خضراء والتي هي المصدر الأول للأكسجين في الهواء الذي نحيا به ونتنفسه.[6]

وتتعرض الطبقات السطحية الحاملة للمياه للتلوث بدرجة كبيرة، وكلما كان مستوى الماء في تلك الطبقات قريب من سطح الأرض، كلما ازدادت قابليتها للتلوث، وقد تنتقل البكتيريا إلى طبقات أعمق خاصة إذا كانت المواد الصخرية المكونة لتلك الطبقات عالية المسامية والنفاذية ولحماية آبار المياه فإنه ينبغي أن تحدد مواقعها بعيداً عن مصادر التلوث ويراعى عند تصميمها وإنشائها الحماية الصحية اللازمة.

ولقد تفاقمت في السنوات الأخيرة مشكلة تلويث المياه وهي من أخطر المشاكل التي تواجه البشرية والتي ازدادت حدتها في الفترة الأخيرة إلى الحد الذي أصبح يهدد الحياة، ووقف الإنسان عاجزاً أمامها وظهرت هذه المشكلة بعد تقدم الإنسان في مجالات الصناعة واستنزاف الموارد المائية لمواجهة الزيادة السكانية.

وتتعرض الخزانات الجوفية في منطقة سهل الجفارة لخطر التلوث الناشئ من المدن والنفايات السائلة الصناعية والجريان السطحي الزراعي وتملح الأراضي الساحلية الراجع إلى نضوب مياه الطبقة السطحية في المنطقة الساحلية وتعرض بعض الأراضي الصالحة للزراعة

للتصحر بسبب زحف المياه المالحة على الخزانات العذبة، ويعتبر ماء الهطل من أنقى المياه الطبيعية، ومع هذا فإنه يحتوي أثناء الهطول والجريان السطحي وتسربه إلى باطن الأرض على بعض الشوائب في مقدمتها الغبار العالق في الهواء مع غيرها من الملوثات الغازية والسائلة، وهذا ما يدل على علاقة الهواء بالمياه فتلوث الهواء يؤدي إلى تلوث مياه الأمطار، ولكن تلوث مياه الأمطار لا يشكل خطراً على الصحة ولكنه قد يكون عرضة للتلوث أثناء تخزينه.[7]

ويمكن تحديد أشكال التلوث بمنطقة سهل الجفارة فيما يلي:

1- تداخل مياه البحر:

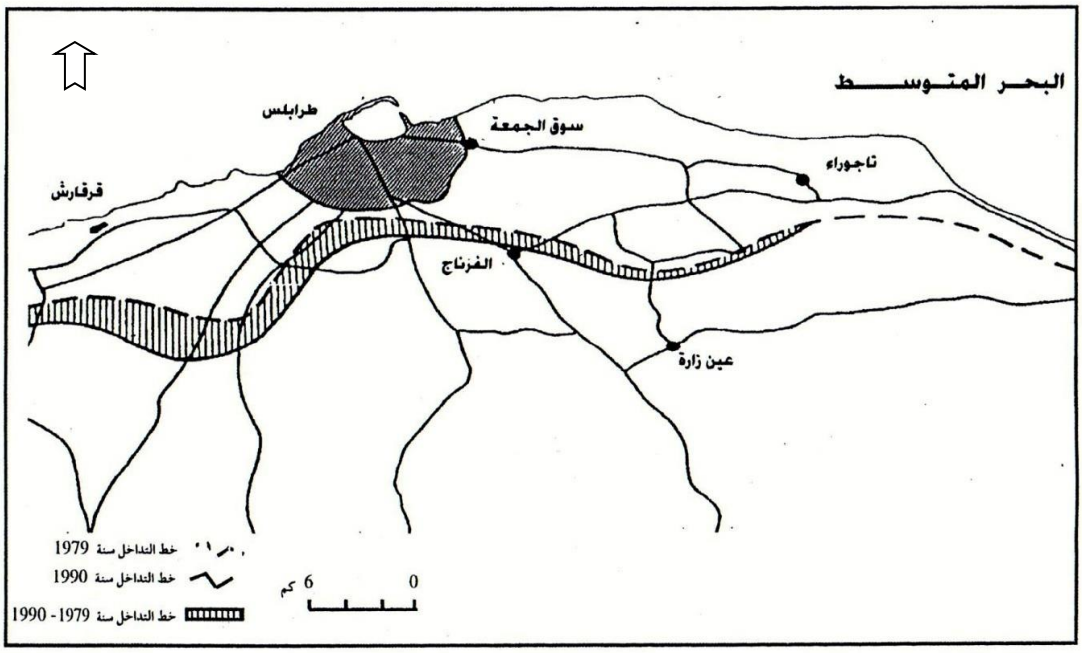
ظاهرة تداخل المياه المالحة من الظواهر المألوفة في المناطق الساحلية وتحدث عند تواجد صخور ذات نفاذية عالية مع وجود انحدار مائي نحو اليابسة، ويمكن وقف تداخل وطغيان مياه البحر المالحة وحماية المياه الجوفية من التلوث بالحفاظ على منسوب المياه الجوفية في مستوى فوق مستوى سطح البحر، وذلك عن طريق حفر البئر إلى عمق مناسب والتحكم في كمية المياه المسحوبة من الآبار[8]، ونتيجة لاستمرار سحب المياه من الخزانات الجوفية، وخاصة الساحلية منها على طول الشريط الساحلي أدى إلى اختلال التوازن الهيدروستاتيكي، وتقدم مياه البحر لتعويض الفاقد من المياه الجوفية العذبة، وبدأ هذا الخطر في نهاية الستينيات عندما زاد الضخ عن المعدل وخاصة بعد أن جفت الطبقة السطحية، واتجه السحب إلى الطبقات الأعمق منها، وهذا التداخل نتج عن طريق هبوط مناسيب المياه الجوفية بالمنطقة الساحلية، وتفسر العلاقة التي أوجدها غبيان هيرزبيرج (ghyben – Herzberg equation)[9] حدوث اتزان طبيعي بين المياه العذبة والمياه المالحة بالمناطق الساحلية نتيجة لاختلاف كثافة الوسطين، والتي مفادها أن ارتفاع متر واحد من المياه العذبة فوق مستوى سطح البحر يعادله انخفاض مستوى سطح الماء العذب عند الضخ متر واحد فإن المياه المالحة قد ترتفع إلى أعلى بحوالي 40 متراً وذلك لاسترجاع حالة التوازن الطبيعي بينهما، ولم يبدأ تداخل مياه البحر في منطقة سهل الجفارة بشكل كبير إلا في الفترة الأخيرة وذلك لأن كمية التغذية الطبيعية كانت تقوم بتعويض الكمية المسحوبة من الخزان الجوفي، إلاّ أن هذه الوضعية بدأت تتغير لازدياد الكميات المستخرجة من المياه العذبة عن طريق استعمال آلات الضخ الحديث والتوسع في حفر الآبار، وتعتبر مدينة طرابلس من أكبر مناطق سهل الجفارة تأثراً بتداخل مياه البحر، حيث تراوحت مسافة زحف المياه المالحة لأكثر من 8 كيلو متر[10] شكل رقم (1) الذي يتضح من خلاله أن تداخل مياه البحر عام 1980م وصل إلى أكثر من 1000 متر/سنة، ونتيجة لهذا الوضع ارتفعت نسبة الملوحة في المياه الجوفية إلى حوالي 20% عما كانت عليه قبل عام 1980م ؛ الأمر الذي أدى إلى التغير في نوعية المياه وتدهورها، بالإضافة إلى تأثر الأجزاء الشمالية من منطقة طرابلس لاسيما في تاجوراء وسوق الجمعة بتداخل المياه المالحة

لمساحة تقدر بحوالي 7523 هكتار[11]، ووصلت نسبة ملوحة المياه الجوفية إلى حوالي 7000 جزء/مليون[12]، وهي نسبة مرتفعة جداً ولا تلائم الأغراض المنزلية ولا الزراعية لأن المعيار الدولي المسموح به يتراوح ما بين 500–1000 جزء/مليون، والمسموح به لمياه الشرب كحد أقصى هو 1500 جزء/مليون.

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على الآبار المتأثرة بتداخل مياه البحر في عامي 1988م و1993م جدول (1)[13] بأن نسبة الأملاح الذائبة في بعض الآبار وصلت إلى 2800 جزء/مليون في الهضبة الخضراء وبلغت في بن غشير حوالي 3056 جزء/مليون، وأمّا في السواني فقد وصلت إلى 5989 جزء/مليون.

شكل (1)

تداخل مياه البحر



المصدر: سليمان الباروني، تأثير الاستغلال المفرط للمياه الجوفية في ليبيا، ندوة المياه في الوطن العربي ، الجغرافية المصرية، المجلد الثاني، 1995م، ص133.

وبلغ عد الآبار المالحة في عام 1989م في مدينة طرابلس وضواحيها إلى 149 بئراً، وأكثر المناطق المهددة بهذا التداخل هي: حي الأندلس ورأس حسن وعين زارة، وكذلك تأثر المنطقة القريبة من سهل الجفارة بتلوث المياه الجوفية، ويعزى ذلك لوجود العديد من السبخات من ناحية وتداخل مياه البحر من ناحية أخرى، ففي منطقة العجيلات توجد العديد من المزارع التي تعاني من ارتفاع ملوحة المياه إلى درجة أن بعض المزارع قد أُهملت بسبب زيادة نسبة الأملاح في مياه الآبار، وقد تأثرت مدينة صرمان هي الأخرى بتلوث المياه وتأثرت مزارعها بهذه

الملوحة، وراجع ذلك لقلة سمك طبقة المياه العذبة بها نتيجة لكثرة السبخات والسحب الجائر للمياه العذبة، بالإضافة إلى ملوحة المياه الجوفية في المنطقة الغربية من سهل الجفارة وعادة ما يحدث الاختلاط بين المياه العذبة والمياه المالحة في المناطق الساحلية تدريجياً داخل البئر.

جدول (1)

تركيز الأملاح الذائبة ببعض أبار مدينة طرابلس المتأثرة بتداخل مياه البحر

(جميع نتائج التحاليل بالمليجرام / لتر)

رقم البئر	الموقع	تاريخ التحليل	العمق (متر)	مجموعة الأملاح الذائبة	العسر الكلى	الكلوريدات	الصوديوم
بئر البلدية	تاجوراء	90/10/9	---	2584	596	938	842
88/653	الظهرة	91/3/18	84	33828	6075	18152	10200
88/651	المنصورة	91/2/28	85	25619	4725	13862	7800
6	ابوملیانة	1989	---	10000	---	9342	---
2	رأس حسن	90/3/1	---	6466	1990	3488	1680
1	بن غشير	90/3/1	---	3056	1125	1456	656
52	السواني	90/3/3	67	5989	1560	3149	1580

وقد بدأت المياه الجوفية تستنزف بدرجة أصبحت معها مهدّدة بالنضوب وارتفاع نسبة الملوحة، فقد أوضحت الدراسات الحديثة أنه لو استمر الضخ على ما هو عليه دون الاستعانة ببدائل أخرى فإن المياه الجوفية بسهل الجفارة ستنضب بداية الألفية الثانية ولكن بعد الانتهاء من مشروع النهر الصناعي العظيم تم التخفيف من استنزاف هذه الطبقات واستبدالها بمياه النهر الصناعي في جميع الاستخدامات حتى تعطي الفرصة للخزانات الجوفية لتعيد توازنها – بالإضافة لاتباع عدة طرق لتقليل تسرب المياه المالحة منها ما يعرف بحاجز السحر وتعتمد هذه الطريقة على سحب مياه البحر بمقدار الكمية التي تتوغل بها إلى المياه العذبة وذلك عن طريق حفر آبار متقاربة وفي مسافات متساوية ومحدودة، حيث تضخ المياه المالحة المتسربة إلى هذه الآبار إلى الخارج عن طريق المضخات وكذلك بناء سدود جوفية موازية للشاطئ وتعمل هذه السدود على الفصل بين المياه المالحة والمياه العذبة. أو عن طريق شحن الخزان الجوفي بمياه أخرى حتى يرتفع منسوب المياه العذبة في الخزان الجوفي إلى أعلى من مستوى سطح البحر وعن طريقها يمنع تسرب المياه المالحة إلى طبقات المياه العذبة؛ إلا أن هذه الطرق لها عيوب ومن أهمها ارتفاع التكاليف وربما تساعد على تلوث المياه العذبة.

2- تغير نوعية المياه الجوفية:

تغير نوعية المياه الجوفية في منطقة سهل الجفارة ناتج عن طريق استنزاف المياه العذبة وتسرب المياه المالحة للخزان الجوفي نتيجة لهبوط مستوى المياه العذبة، ويتمثل هذا الوضع على طول الشريط الساحلي بمنطقة البحث، فقد تلوثت المياه الجوفية بمياه البحر وارتفعت بها نسبة الملوحة.

وهذا التدهور في نوعية المياه الجوفية سببه الفارق الكبير بين الكميات المسحوبة من الخزانات الجوفية وكمية التغذية السنوية وما حدث عنه من اختلال في التوازن المائي بالمنطقة، بالإضافة إلى عدم هطول الأمطار بدرجة كافية لتعويض فاقد الطبقات المائية مما يحد من تغذية الطبقات الجوفية، وفي حالات تزايد الملوحة فإن رصد المياه الجوفية يعتمد على مراقبة المناسيب والكميات المسحوبة من الطبقات المائية أو المغذية منها، وكذلك القياسات المتعلقة بالملوحة والتراكيب الجيوكيميائية، ولتجنب هذه المشكلة يجب ترشيد استخدامات المياه في الأغراض المختلفة وتوفير المزيد من موارد المياه من خلال الحد من مشكلة استنزاف المياه والأضرار بها وتتمثل هذه المشكلة أساساً في سلوك الفرد في استخدام المياه.

3- التلوث الزراعي:

أدى التوسع في استخدام المبيدات الكيمياوية في الأغراض الزراعية والصحية إلى تلوث التربة بالمبيدات العضوية ومنها إلى المياه الجوفية أو عن طريق صرفها في مياه الصرف الزراعي، ومن أخطر هذه المبيدات تلوثاً للمياه الجوفية هي المركبات الكلورثية العضوية وذلك لثباتها في البيئة ومركبات الفوسفور العضوية نتيجة إلى حركتها النسبية وهي مبيدات سامة للإنسان والحيوان، بالإضافة إلى المبيدات التي يتم استخدامها عن طريق التدخين والرش بالطائرات وبالمعدات العادية في الحقول، وهذه السموم تتسرب إلى خزانات المياه الجوفية، زد على ذلك الإفراط في استخدام الأسمدة التي أدت إلى تلوث مصادر تغذية الموارد المائية السطحية والجوفية؛ مما نتج عنه تسرب المياه والمواد العضوية الصلبة إلى الطبقات المائية، بالإضافة إلى استعمال المخلفات الحيوانية لزيادة خصوبة التربة وتعرض النفايات الزراعية الناجمة عن استخدام الأسمدة ومقاومة الآفات والمخلفات الحيوانية لتتسرب إلى الخزانات الجوفية أثناء عملية الري وغمر الأراضي؛ الأمر الذي يؤدي إلى تلويث كيميائي وتعتبر النترات واحدة من أخطر الملوثات الرئيسية[14]، وعمليات التلوث الزراعي تحدث نتيجة الرشح الطبيعي للمياه التي تعمل على إذابة الأملاح.

4- التلوث الصناعي:

يحدث التلوث الصناعي عن طريق صرف مياه العمليات الصناعية وهي محملة بمخلفات تختلف باختلاف الصناعة، وقد تحتوي على مواد سامة خطيرة يصعب التخلص

منها[15]، وتستعمل المياه في الصناعة كمادة خام أو مادة مساعدة في الإنتاج أو لأغراض التبريد، وتتسرب مياه العمليات الصناعية بعد صرفها إلى الطبقات الجوفية، وهذه المخلفات تنقسم إلى مخلفات سائلة ومخلفات صلبة.

فالمخلفات السائلة تحتوي على الأحماض الخطيرة والمركبات العضوية ويتم التخلص منها بصرفها في الطبقات الحاملة للمياه المالحة أو الطبقات التي لا يوجد فيها مياه جوفية كوسيلة لتخزينها أو التخلص منها، ومن هنا تبدأ مخاطرها وذلك لتسرب هذه المخلفات إلى الطبقات الحاملة للمياه العذبة.

أمّا بالنسبة للمخلفات الصلبة فترمى في العراء خارج المناطق الصناعية والسكنية ولكن عند تعرضها لمياه الأمطار يحدث تسرب لهذه الملوثات داخل القشرة الأرضية وعن طريقها تصل إلى خزانات المياه الجوفية، وأمّا التلوث عن طريق التسرب يحدث عن طرق التسرب من خطط المواسير أو من مستودعات التخزين باعتبارها من مصادر التلوث الخطيرة التي تتسرب إلى المياه الجوفية[16]، وتعتبر مخلفات المصانع من أكبر مصادر تلويث المياه السطحية والجوفية لاحتوائها على الكثير من المواد الكيميائية السامة وتشمل ملوثات عضوية وملوثات غير عضوية وغير ذلك.

5- التلوث بالصرف الصحي:

من قراءة التعدادات التي أجريت على ليبيا نجد أن منطقة سهل الجفارة قد تطور عدد سكانها حيث كانت في عام 1973م لا تتعدى 952 ألف نسمة ثم ارتفعت في عام 1984م إلى 1745133 نسمة ثم وصل عدد سكانها إلى ما يزيد عن 2.25 مليون نسمة حسب تعداد 1995م[17]، وهذه الزيادة أدت إلى تعرض المياه الجوفية للتلوث بمياه الصرف الصحي والتي تتكون من خليط يحتوي على مواد كيميائية وصناعية وطبيعية ذائبة وعالقة في الوسط المائي، وعدد كبير من الأحياء الدقيقة.

ويتغير هذا الخليط من فترة لأخرى ونتيجة لأنشطة البكتيريا المختلفة تتكون بعض الغازات مثل ثاني أكسيد الكربون والميتان وكبريتوز الهيدروجين والنشادر، وفي وجود الهواء تنشط البكتيريا الهوائية وتقوم بأكسدة بعض المواد العضوية ويتم التخلص من مياه الصرف الصحي من المدن والقرى والتجمعات السكنية بصرفها إلى البحر بدون تنقية أو عن طريق صرفها في الآبار السوداء والتي تساهم في تسربها إلى الطبقات المائية مباشرة وبذلك تكون هذه المخلفات السائلة لا تزال محملة بتركيزات عالية من الملوثات المختلفة العضوية وغير عضوية والمكروبيولوجية.

بالإضافة الي وجود البكتريا القولونية وبالتحليل الجرثومي الجدول (2)[18] أظهرت نتائج التحليل ارتفاع نسبة البكتريا القولونية في عينات المياه التي أخذت من بعض الآبار المحفورة

بمدينة طرابلس، علما بأن الحد الأقصى للبكتريا القولونية في المياه الغير معالجة لا يتجاوز 3 لكل 100 مليلتر، في حين وصلت الجرثومة إلى أكثر من 2400 في 100 مليلتر.

جدول (2)

نتائج التحليل الجرثومي لعينات مياه بعض الآبار بمدينة طرابلس

ت	المنطقة	تاريخ التحليل	جرثومة / 100 مليلتر
1	تاجورا	1991/8/4	2400
2	سوق الجمعة	1991/11/2	2400
3	عرادة	1991/10/17	170
4	زناتة	1991/8/31	180
5	حي دمشق	1991/9/28	540
6	الهضبة الخضراء	1991/9/23	79
7	منطقة الفلاح	1991/10/17	34
8	قرجي	1991/10/21	920
9	السواني	1991/11/16	74

6- التلوث بمياه الأمطار الحمضية:

الأمطار الحمضية ظاهرة قديمة ولكن لم يتم الاهتمام بها إلا بعد تعددت الأضرار بمكونات البيئة وتأثر صحة الإنسان ونمو النباتات بالانبعاثات الصناعية، ومن المشاكل التي يسببها المطر الحمضي لصحة الإنسان هي إذابة المعادن ويحولها إلى صور سمية أكثر ضرراً عن طريق صرفها إلى المياه التي تكون في متناول الإنسان، وكذلك تعتبر الأمطار التي تحتوي على الغازات المسببة لتكوين الأحماض من أحد العوامل التي تهدد حياة الكائنات البحرية، حيث إن أكاسيد النتروجين والتي تتحول إلى أحماض النتريك هي المسئولة عن القضاء على الكائنات البحرية، ولهذا السبب اقترح إقامة الصناعات بعيداً عن المدن وبناء مداخن عالية وذلك لنشر الأدخنة على مساحات واسعة[19]، والسبب الرئيسي في تكون الأمطار الحمضية هو محطات القوى الكهربائية والمراكز الصناعية الضخمة التي تنتشر في كثير من الدول والتي تحرق كميات ضخمة من الوقود وتدفع إلى الهواء يومياً بكميات هائلة من ثاني أكسيد الكربون وأكاسيد النيتروجين.[20]

فإن الغازات المحتوية على الكبريت تتفاعل مع الأكسجين في وجود الأشعة فوق البنفسجية الصادرة من الشمس وتتحول إلى ثالث أكسيد الكبريت الذي يتحد مع بخار الماء في

الجو ليكون حمض الكبريتيك الذي يبقى عالقاً في الجو على هيئة رذاذ تنقله الرياح من مكان لآخر، وعندما تصبح الظروف مناسبة لسقوط الأمطار فإنهما يذوبان مع ماء المطر في شكل أمطار حمضية، ويعتقد الكثير بأن مياه الأمطار نقية ولكن الفحوصات المخبرية أثبتت أن مياه الأمطار تكون في الدقيقة الأولى من سقوطها ملوثة بدرجة تلوث مياه الصرف الصحي[21]، بالإضافة إلى احتوائها على النفايات والمخلفات الحيوانية عند جريانها على سطح الأرض.

النتائج والتوصيات

من خلال دراسة تلوث المياه الجوفية ونضوبها بمنطقة سهل الجفارة توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات وهي كما يلي:

1- جفاف الطبقات السطحية الحاملة للمياه نتيجة للاستغلال المفرط للطبقات المائية.
2- تدني معدلات الإنتاج؛ مما أدى إلى زيادة تعميق الآبار ولاسيما في المزارع.
3- ارتفاع نسبة الأملاح الذائبة في المياه المستخدمة للأغراض المنزلية.
4- عدم اتباع النُظم المستخدمة في الري وذلك لضعف أجهزة إدارة المياه.
5- قيام المواطنين بحفر آبار سطحية داخل سياج بيوتهم وبدون مواصفات فنية.
6- زحف المياه المالحة على الطبقات المائية الساحلية نتيجة لاستنزافها.
7- قلة سمك طبقة المياه العذبة بالمنطقة الغربية من سهل الجفارة وحدة استنزافها أدت إلى تأثرها بالملوحة نتيجة لكثرة السبخات.
8- نتيجة لزحف مياه البحر تغيرت نوعية المياه الجوفية في المناطق الساحلية والقريبة من الساحل.
9- الإفراط في استعمال المبيدات الكيميائية والأسمدة في الأغراض الزراعية ساهم في تلوث المياه الجوفية وذلك نتيجة تسربه إلى باطن الأرض.
10- ساهمت المخلفات الصناعية منها والسائلة في تلوث الطبقات المائية وذلك من خلال تسربها إلى الطبقات الحاملة للمياه.
11- صرف مياه الصرف الصحي تزيد من تلوث الطبقات المائية سواء تم التخلص منها عن طريق صرفها في البحر أو طمرها في باطن الأرض بدون تنقية أو معالجة.

التوصيات:

1- المحافظة على الموارد المائية وحمايتها والاستخدام الأمثل من أجل تأمين حاجة الاستخدامات المختلفة.
2- حظر تصريف الملوثات في الأجسام الحاوية على الموارد المائية.

3- حظر أعمال التنقيب إلا بعد الحصول على ترخيص بذلك مع تحديد كمية المياه الممكن استغلالها.

4- تحديد تسعيرة للمياه يتم من خلالها ترشيد الاستخدام من قبل المواطنين.

5- العمل على إنشاء محطات تنقية ومعالجة من أجل تنقية مياه الصرف الصحي والزراعي والصناعي وصيانة المحطات القديمة.

6- الاعتماد على مياه النهر الصناعي العظيم في الاستخدامات المختلفة.

7- عدم الاستمرار في استغلال الخزانات الجوفية وتركها حتى تعيد توازنها المائي.

8- العمل على تطوير إدارة الموارد المائية وتطبيق التشريعات.

الهوامش:

1- سليمان الباروني، الاستغلال المفرط للمياه الجوفية في ليبيا، ندوة المياه في الوطن العربي، القاهرة (26-28 نوفمبر 1994م) الجمعية الجغرافية المصرية، المجلد الثاني، 1995م، ص116.

2- طبقات المياه الجوفية ar.wikipedia.org تاريخ الدخول 2015/02/09م.

3- كمال فريد سعد، الماء والتنمية والبيئة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، د.ت، ص25.

4- سورة الأنبياء الآية (30).

5- سورة الروم الآية (41).

6- مبروك سعد النجار، تلوث البيئة في مصر، المخاطر والحلول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1991م، ص81.

7- جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجع في التعليم البيئي لمراحل التعليم العام، القاهرة، 1976م، ص374.

8- مياه جوفية ar.wikipedia.org تاريخ الدخول 2015/02/09م.

9- محمود سعيد السلاوي، الموارد المائية للجماهيرية الليبية، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، 1982م، ص14.

10- سليمان الباروني، الاستغلال المفرط للمياه الجوفية في ليبيا، مرجع سابق، ص119.

11- محمد إبراهيم حسن، حوض البحر المتوسط، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة الأولى، 1997م، ص176.

12- حسن الجديدي، البدائل المطروحة لمواجهة تناقص المياه الجوفية في بلدية طرابلس، مجلة الفلاح، أمانة الاستصلاح الزراعي، العدد الثالث، السنة السادسة والعشرون، طرابلس، 1990م، ص21.

13- سليمان البارونى، تلوث المياه الجوفية بالجماهيرية العظمي، مجلة الماء والحياة، الهيئة العامة للمياه، العدد الأول، طرابلس، (د. ت) ص 22.

14- كمال فريد سعد، حماية المياه الجوفية في الوطن العربي، اكساد، 1995م، ص9.

15- عزة أحمد عبد الله، تلوث المياه بمدينة حلوان الصناعية، المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد 26، القاهرة، 1994م، ص184.

16- سليمان البارونى، تلوث المياه الجوفية بالجماهيرية العظمى، مرجع سابق، ص 19،

17- الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج الأولية للتعداد العام للسكان، 1995م.

18- إسماعيل محمود الرملي، الأخطار الناجمة عن تعرض الخزانات الجوفية للتلوث في العالم العربي، ندوة المياه في الوطن العربي، الجمعية الجغرافية المصرية، القاهرة (26-28 نوفمبر 1994م) المجلد الثاني، 1995م، ص17-18.

19- محمد العودات، مشكلات البيئة، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1993م، ص83.

20- تلوث المياه www.vercon،sci.egc تاريخ الدخول 2015/02/16م.

21- سامي غرايبة، يحيى الفرجان، المدخل للعلوم البيئية، دار الشرق للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، 1991م، ص63-65.

الاغتراب في شعر عنترة بن شداد

طالب محمد موسى ثابت
قسم اللغة العربية – كلية الآداب بني وليد

الاغتراب في شعر عنترة بن شداد

طالب محمد موسى ثابت

قسم اللغة العربية – كلية الآداب بني وليد

الاغتراب في التراث العربي:

والاغتراب قد يكون في فقد الأحبة، والأهل، وفقدان مذاق الحياة، واشتهائها، ما دام الحبُّ مُعادلاً لاستمرارية الحياة، وخصبها، أو بمعنى آخر: الاغتراب هنا معادل موضوعي للعقم، والجدب، والعدم، وهي حقيقة كبرى في بيئة الشاعر العربي الجاهلي الفاصلة، التي لا تعرف الخصب، والعطاء، وإلحاح الشعراء على هذا المعنى في مطالع قصائدهم، يوحي إيحاء أقرب إلى اليقين بإحساسهم الشديد بفجيعة الاغتراب، بل بفجيعة الحياة التي تسيطر عليها قوى لا يستطيع السيطرة عليها، ولا زحزحتها حيناً من الزمن، ومحاولة التخلص الوحيدة التي يملكها إزاء هذا الاغتراب هو ركوب ناقته ليرحل فينسى، أي أنه يقابل الاغتراب بغربة مكانية، هكذا تدور حياته، وهكذا علمته الصحراء التي يعيش فيها.[1]

ولعل عنترة بن شداد كان أكثر شعراء المعلقات إحساساً بهذا الاغتراب، حين تنكر له أبوه وعمه، وقاسى الأمرين من لونه وعبودته، وحُبّه الذي وقفت عبودته حائلاً دونه، فنجده يعبر عن ذلك فيقول:

المالُ مالُكُمْ والعَبْدُ عَبْدُكمُ ... فَهَلْ عَذَابُك عَنِّي اليَوْمَ مَصْرُوفُ[2]

الاغتراب لغة:

جاء في لسان العرب مادة غرب[3]: والغَربُ: الذهاب والتنحي عن الناس، وقد غَرَبَ عنا يَغْرُبُ غَرْبَاً، وَغَرَبَ وأَغْرَبَ، وغَربه، وأغربه: نَحّاه.

غَربت الشمسُ: تَغْرُبُ غروباً: غابت في المغرب.

والغريبُ: الغامض من الكلام ... إلخ.

مفهوم الاغتراب:

والمدخل إلى الاغتراب هنا يبدأ من حيث تصوره بوصفه سلوكاً بشرياً يفرض على الشاعر قهراً في معظم الأحيان، وقد يتحول إلى غربة يفرضها هو على نفسه، حين يخرج مهاجراً مختاراً، وقد آثر التفرد وتجاوز مرحلة السبق التي يطمح إليها غيره؛ ليصوغ لنفسه آنذاك منهج حياة جديدة متميزة، في عالم جديد متفرد يرتضي قيمه، ويرسم أبعاده وتتحدّد معالمه في ذهنه بما

يفي بحاجاته، بعيداً عمّا تنشأ في ظلاله، أو ما عجز عن التكيف معه من شتى الصور الاجتماعية والفكرية التي عاشها عبر الحياة الأولى التي عرفها، وراح يتصارع مع مقوماتها. (4)

والاغتراب – بهذا المعنى – يعكس لنا حقيقة العلاقة الجدلية بين الشاعر ومجتمعه، كما يتوقف عند عمق الصورة المحورية التي تشد الفرد إلى الجماعة، سواء أبدا منجذباً إليها متسقاً معها، أم تحول موقفه إلى ضرب من النفور منها أو التمرد على قيمها، أو حتى الرفض لأنظمتها.

وسنقسم دراسة الاغتراب في شعر عنترة إلا ثلاثة محاور:

المحور الأول: مشهد الليل في زمن الشاعر المغترب:

يكاد الشعراء الجاهليون يلتفون حول الزمن كجزء من ذلك الحوار الأزلي الذي طرحه الإنسان منذ القدم، عاكساً من خلاله صورة من صور تخاذله، واستسلامه وضعفه، وثمة فرق مؤكد بين صراعات الإنسان مع مجتمعه، وإيثاره الاغتراب عنه أحياناً، وبين سطوة الزمن عليه حين يحكم قبضته، فيعجز الإنسان عن مقاومتها، فلا تراه إزاءه إلا مستسلماً، معلناً انسحابه بعد صراع متهافت، ممّا يتجسد في عدّة مواقف تجمعها بؤرة ذلك المغترب، من خلال ما يدور حوله من صور جزئية يتعلق جانب منها بمشهد الليل بصفة خاصة. (5)

وإذا ما أطلقنا العنان لشعراء المعلقات إزاء هذا الصراع الدائم، رأيناهم يطرحون الموقف بأبعاده المتنوعة، ابتداء في ذلك من اغتراب الشاعر أمام مشهد الليل كلمح قصير وموجز، ومعلم محدود من شرائح هذا الزمن قبل الخوض في تصوير سرمديته أو تأمل جبروته، وعندئذ تتسع الدائرة، وتتضخم خطوطها، وتتعدّد مجالاتها، وتتّسع حدود تأثيرها.

فمع مشهد الليل قد يتوقف الشاعر – بعامة – سعيداً هانئاً يخشى انقضاءه، بل لعله لا يريد هذا الانقضاء، ولا يتمناه بحالٍ، وربما حاول هو نفسه أن يتحكم في ليله الغزلي، فقصّره من واقع تجاربه، حتى إذا ما ظهر النهار، وكان الانقضاء الحتمي لليل كان اغترابه أمام النهار ذاته موقفاً آخر، وكان حُزنه إزاء مرور ذلك الليل الذي أبى أن يظل في حدود توحده معه، ولكنها دورة الزمان التي حرمته استكمال المتعة المرهونة به، فلا يبقى له إزاءه إلاّ مجرد الاعتراف باغترابه، فهو إحدى صور الكآبة التي طلع عليه بها زمانه. (6)

وعند عنترة بن شداد نجده يعقد القرينة بين ظلام الليل ولحظة البين، وبين الآلام النفسية التي تتجسد في مشاهد الفراق، وصورة الوداع، وحالة السكون المرتهنة به، ولعل اللون الأسود قد جسّد في أعماق نفسه نمطاً من التعقيد، وسبب له ضروباً من الانزعاج، والألم، بسبب من عبوديته، ولعجزه المتكرر عن تجاوز الطبقة من وراء ذلك اللون الذي خلعه – بالضرورة الشائعة – على مشهد الليل، فكان منطلق وحدة التصوير عنده يبدأ من هذا السواد الذي ربطه برحيل

محبوبته، وكان الليل شاهداً على ذلك الرحيل، بل كان رمزاً من رموز الغموض، ومؤشراً من مؤشرات المجهول، وإنذاراً باختفاء الركب في أعماقه السحيقة المُبهمة، فيعبّر عن ذلك بقوله:

إنْ كُنْتِ أَزْمَعْتِ الفراق فإنّما ... زُمّت رَكَائِبكُمْ بِلَيْل مَظْلِمِ[7]

وبعدها راح الشاعر يوغل في معالجة صورة الليل منذ وصفه بالمظلم، زيادة في الدلالة على واقعه النفسي القاتم، وقصد إلى التعبير عن بعض ما يحمله له من بُغْض، وما يشيع بين جوانحه من مخاوف، وفزع، ودهشة إزاءه، ومن ثَمّ أعقب المشهد بتكرار القرينة اللونيّة، التي تُكْمل نفس الإطار الدلالي، حين تحدّث عن الغراب الأسود في تشبيه لِلنُوق التي رحلت بالقوم، وفي صُحْبَتِهِم المحبوبة (الظعينة) وقد اشتدّ سوادها، فكان السّواد رمزاً لمزيد من غموض ذلك المجهول الذي يخشاه ويترقبه، ويبدو إزاءه أشدَّ اغتراباً وأكثر فزعاً فيعبّر عن ذلك بقوله:

فيها اثنتان وأربعون حلوبة ... سُوداً كخافية الغرابُ الأسحمُ[8]

ولا شك أنّ سواد الليل أو الغراب أو النُوق أو البحث عن رموز السواد في غيرها جميعاً، يلتقي حول بؤرة واحدة أساسها الإحساس المتضخم بذلك الغموض، وما يبعث عليه من القلق الذي سيطر على نفس الشاعر، حتى بدا مغترباً إزاء كل ما حوله على إطلاقه، سواء أتوقف بهذا الاغتراب إزاء القوى الكونية حين جسّدها في مشاهد الليل والنهار، أو في تناقضات الظلام والضياء، أو ما سحبه منها على مشاركة القرائن الأخرى له في هُمُومِهِ على غِرار ما عَرَضْهُ مِنْ خِلال الغراب أو النُوق على السَّواء.

المحور الثاني: القرين والتوحد في عالم الشاعر المغترب:

وتبدو ظاهرة الاغتراب على درجة من التعقيد للدلالة على غموض النفس البشرية، وتشابك خيوطها المعقّدة من الداخل، وبما يَشيعُ حَوْلها من ضُروب المواقف المُبْهمة، أو حتى المتناقضة، ومن ثم تعكس أنماطاً من التكهنات حول دخائلها، وطبائع أعماقها، على نحو ما يحكيه هذا الموقف حول فكرة البحث عن القرين، أو الرغبة في التوحد كضرب من التعويض النفسي للمغترب إزاء اغترابه وانفصاله عن عالمه. [9]

ذلك أن تصوّر إمكانية الانقطاع التّام عن الجماعة يُصبح أمراً جدّ عسير أمام الشاعر الفرد الذي يُعدّ واحداً منها بالضرورة، سواء أكان موقفه على درجة من الاتساق أم مال به إلى إحدى صُور النفور، أو التمرّد، أو الرّفض، فكأنّه لابدّ أن يَحنّ إليها، أو – على الأقل – أن يجد انتماءه في ظلال جماعة أُخرى تَبْدو أقرب إلى نفسه أو فكره، فإذا هو يصطنع لُغة التعويض في هذا النمط من التوحد، أو محاولة تغيير الصورة الاجتماعية أو الصيغة الفرديّة التي درج عليها في حدود عالمه بوصفه مغترباً ممزقاً من داخله، وهنا قد تتكرر الرغبة في اصطناع مزيد من

ذلك التوحد من خلال انتماءات أُخرى تَبْدو أقرب إلى التعويض النفسي، خاصّة لدى الشاعر الذي يأنف العودة إلى مجتمعه، أو يستنكف من الانصياع لتعاليم الجماعة، وكأنّ ضُروب القهر الاجتماعي التي عاناها قد رسّخت في نفسه كُرهاً لا يكاد ينتهي، ومن ثَمّ فهو يبحث عن توحده في ظلال كائنات أخرى. (10)

ومفهوم التوحد فيما سبق قد نراه في موقف عنترة في بحثه عن موضع توحده من خلال فروسيته، وكأنّما فارق عصره الذي شُغل أساساً بالناقة، وارتبط بها ارتباطاً حميماً إلى مدى بعيد، فإذا بعنترة يعكس علاقته الإنسانية في أوسع صورها بفرسه، ومن واقع ذلك التوحد يراه إحدى وسائل تحرره، بل لعلّه رآه على رأسها جميعاً، فهو بمثابة انطلاقة من قيود العبودية التي راح يرسف في أغلالها، فمن منطق التعويض النفسي عن مهانة الفارس، وابتذال كرامته، ومن منطق الرغبة في التوحد في مقابل الاغتراب راح عنترة يتحاور مع فرسه، بعد أن سجل ضَرْباً من هذا التوحد في قَوْله:

تُمسي وتُصْبحُ فَوْقَ ظَهْر حشيةٍ ... وَأَبِيتُ فَوْقَ سُرَاةِ أَدْهَم مُلْجَمِ
وحشَّيتي سَرْجٌ عَلَى عَبْل الشّوى ... نهدٍ مَرَاكِلُهُ نَبِيل المَحْزَمِ(11)

وكأنّ الشاعر الفارس بات مغترباً عن كل ما حوله إلاّ ذلك الفرس الذي راح يناجيه في حوار مشهور عنه، بعد أن حدّد مكانه من نفسه طوال الوقت، فكان رفيق حياة الشاعر، لا يفارقه في حله ولا ترحاله، ولا يغدر به في أي من صُور حياته الحربيّة التي تفيض بها ميادين قتاله:

إِذْ لاَ أَزَالُ عَلَى رِحَالِهِ سابحٍ ... نَهْد تعاورُهُ الكماةُ مكلمِ(12)

وإذا بالرفيق المكلوم يَبْدو مُتميزاً بين فصيلة من الخيول الأبيّة الأصيلة التي لا تُفارق الميدان، بِقدر مَا نَجد توحدها من خلاله أيضاً، فإذا بهذا الفرس لا يُرى إلا موزعاً بين السيوف والرماح لا يغادر الميدان بحال:

طَوْراً يُجرّدُ لِلطعان وتارةً ... يأوي إلى حصد القسيّ عرمرمِ(13)

وإذا بالتوحد يَتمُّ هُنا على عدّة مستويات، فهناك توحد الفارس مع فرسه، وكأنّما التقى المُغْتَرِبَان؛ ليتحاورا طويلاً بعد ذلك، ثُمّ هناك توحد الفرس نفسه مع أدوات القتال التي لا يخشاها، ولا يهاب وَقْعها، بَلْ يتلقاها دائماً بلا تخاذل أو تراجع أمام أيّ منها، فقد اعتاد ذلك اللقاء المتكرر معها:

يدعون عنترَ والرماح كأنّها ... أشطانُ بئر في لَبانِ الأدهمِ(14)

ثُمّ يتوحد الفرس مع أعداء الشاعر، طالما امتلك القدرة على المقاومة والهجوم، فلا يريد مغادرتهم إلاّ أن ينال منهم نيلاً، وكأنّه يُسْجلُ صُورة من توحد الخصم مع خصمه في عُمق الميدان، حتى إذا ما أصيب عاد الكرّة إلى صاحبه الأول، والذي يمثل توحده معه أساساً للحدث الدرامي الذي تبعثه قصة فروسيته في مجملها:

ما زلتُ أَرْميهم بثغرة نحره ... ولبانه حتى تسربل بالدمِ[15]

وفي لحظة الإصابة واندحار الفرس أمام كثرة الضرب الذي وُجِّه إليه، يلمع في الأفق القتالي نمط جديد من أنماط الاغتراب للفرس؛ إذ لا يجد مناصاً إلاّ في مراجعة الفارس، والتحاور معه، ولم يجد الفارس ساحة أَلم يحكي من خلالها أشجانه إلا من خلال فرسه، ومرّة أُخرى يتناجى المُغْتَرِبَان ليصلا معاً إلى ذروة هذا التوحد بعد تجارب مريرة للاغتراب.

فازْورَ مِنْ وقع القَنا بِلَبانَه ... وشكا إليَّ بعبرةٍ وتحمحُمِ

لو كان يدري ما المحاورةُ اشتكى ... ولكان لوْ عَلِمَ الكلامَ مُكلّمي[16]

وعلى هذا النحو كان البحث الدائب لدى الشاعر المغترب عن البديل، منذ بدا فرس عنترة وَسِيلَته الأولى إلى التحرُّر والانفلات من قيود استعباده، فكان أقرب إلى نفسه من أبيه شداد، ومن قومه جميعاً ممّن تَنكّرُوا له، في وقت بدا فيه فرساً أشد ما يكون صدقاً معه، مُبشراً بالرمز الذي يُطبق عليه خِناقه، إلى جانب رمز أبيه وأحرار قومه ممن تنكُّرُوا لإلحاقه بنسبه، أو بطبقتهم، فراح يتوجه إليه آمراً ناهياً مستشهداً بفرسه وقرنائه من الفرسان:

هلاّ سألتِ الخيل يا ابنة مالكٍ ... إنْ كُنْتِ جَاهِلةٌ بِمَا لَمْ تَعْلَمِ

يُخْبركِ مَنْ شَهِدَ الوقيعة أنّني ... أغشى الوغى وأعفَ عند المغنَمِ[17]

ولا أدلُّ على ذلك القرين عند عنترة ممّا رأيناه في تناول توحده مع فرسه؛ إذ يكتفي منه بكل شيء في عالمه، فهو نصفه الآخر الذي لا يستطيع الاستغناء عنه مطلقاً؛ إذ يصبح مجال توحده، ومصدر عزاء نفسه في زحام عالم عبوديته القاتلة.

وتظل فكرة البحث عن القرين بعد هذه الشواهد علامة مؤكدة على طبيعة الواقع النفسي للشاعر المغترب، كاشفة صورة من إلحاحه على أن يجد لنفسه عزاء إزاء قسوة عالمه، أيّا كانت المسؤولية الاجتماعيّة أو الطبقيّة إزاء اغترابه، فهو يحاول تجاوز منطقة التحدي، ويتخطى حدود الإحساس بالاضطهاد، إلى أن يطرحها من خلال الآخر الذي يجد فيه معادلاً لذاته، وشبيهاً لكآبة تجاربه، وصدى لآلام واقعه. [18]

المحور الثالث: الواقع النفسي للشاعر المغترب:

ومن المهم محاولة استكشاف نفسية الشاعر لحظة اغترابه؛ إذ من المتصور أنّه – آنذاك – سيعكس من المواقف الانفعالية ما يبدو فيه صادق التعبير، والكشف عن جوهر ذاته، وبيان حقيقة مشاعره إزاء كل ما حوله، وخاصة ما فرض عليه الاغتراب تجاهه، ومن خلال ما تكشفه طبيعة الصراعات العميقة التي تحكم حصار نفسية الشاعر حتى يكاد يعجز عن الانفلات منها، نجد الموقع يزداد لديه ترديا في مناطق الصدق التصويري التي تستوقفه فيها لحظة ألم يعبر عن عجزه إزاءها، إلا من خلال توجع صريح لا يتحرّج أن يصوّره، وهو بصدد تناوله لمطلع معلقته؛

إذْ غالباً ما تظل هذه المطالع الكئيبة واحداً من المؤشرات الدالة على الواقع النفس الأليم للمغترب؛ باعتبار ما فيها من تصوير لانتصار الفناء على الحياة، ذلك أن الطلل هنا يظل واحداً من رموز الانهيار البشري أمام قوى الطبيعة التي تأتي على كل شيء في طريقها. (19)

وإذا كان للشاعر أن يبكي كشفاً عن حالة يأسه وحجم كآبته، وعجزه عن إيجاد بديل نفسي إلا من خلال ذلك البكاء، فقد ظلت هناك منطقة نفسية أخرى فسيحة تعكس فُسحة الأمل أمام الشاعر الحزين، إذا ما حاول الخلاص من آلام الواقع إلى عالم أكثر رحابة، وإن وجده في عالم الخيال أو الحلم على نحو ما نلتمسه في حوارات المقدمات في المعلقات، وهو ما تبدو فيه الصورة مُشبعة بحلم اليقظة، مرتبطة بحالة وجدانية يعيشها الشاعر موزعاً بين الطموح والرجاء، وكأنّه يتصوّر أنّه سيحقّق الأمنية على نحو ما صوّره قول عنترة:

يا دار عبلة بالجواء تكلّمي ... وعمي صباحاً دار عبلةَ واسْلَمي

فوقفت فيها ناقتي وكأنّها ... فَدنٌ لأقضي حاجةَ المتلوّمِ(20)

وإذا به يطلق العنان لخياله وأحلامه، فيتجاوز الزمن البعيد ويعبر إلى الماضي حيث تزداد الصورة إشراقاً من خلال عبلة وأهلها، يوم أن كانت الديار عامرة بهم وبها:

وتحلُّ عبلةُ بالجواءِ وأهلُنا ... بالحزن فالصمان فالمُتثلّمِ(21)

ولعل عنترة يعيش هنا إحدى مراحل حلم المغترب القلق الذي لا يعرف أين هو من الزمن بالتحديد، عبر مشاهد الماضي وبقاياه، وبين آلام الحاضر، وصُوره القاتمة الكئيبة، وإزاء مخاوف الإنسان الدائمة تجاه المجهول، فإذا لم يجد مكاناً آمناً في هذا الزحام، فليتخذ من الحلم متكأ يستند إليه كلما عانى من الاغتراب، فلعله يسهم في تجاوز أزمته.

ولقد تعدّدت صور الاضطهاد التي عانى منها عنترة، فراح يرسم بعضاً من مصادر الظلم الذي حلّ به قائلاً لعبلة وقد أراد أن ينفي عن نفسه شُبهة قبول الضيم في أيٍّ من صُوره، ومنها ذلك الظُلم الذي راح يعرضه قائلاً:

اثني عليّ بما علمت فإنني ... سَمحُ مُخالقتي إذا لم أُظلم

فإذا ظُلِمْتُ فإنّ ظُلْمِي بَاسِلٌ ... مُرّ مَذَاقتُهُ كطعمِ العلقمِ(22)

وهنا طرح الشاعر الموقف باعتباره إحدى الصور المروّعة للاغتراب، خاصّة إذا تعدّدت مصادر الظُلم بين تنكّر أبيه لَهُ، وتنكّر القبيلة، واحتقار عبلة، ورفض أبيها لزواجها منه، إلى جانب سواد لونه، وَنَسبُهُ إلى زبيبة الأم، فماذا بقي لَهُ في عالمه إلا فرسه الذي يتوحد معه، أو سيفه، ورمحه اللذان لا يفارقانه؟

من هنا كان التعبير عن الإحساس بالظُلم جزءاً مكملاً لمتاعب المغترب الذي تزداد عليه ضغوطها من منطق الاضطهاد الذي تتردّد صُوره أيضاً على طريقة قول عنترة في تصويره للمفارقات التي يؤكدها موقف المرأة بين الحرّ والعبد:

فبعثتُ جاريتي فَقُلْتُ لَهَا اذْهَبِي ... فَتَجسسي أخبارها لي واعْلمي
قالت: رأيتُ من الأعادي غِرّة ... والشاةُ مُمكنةٌ لمن هو مُرتمي
وكأنّما التفتت بجيد جداية ... رشأ من الغزلان حُرِّ أرثمِ[23]

وهنا تتضح الصورة بتلك المفارقات التي تبعث على إحساسه بالظُلم الاجتماعي إزاء وضعه الطبقي، فهو يبعث بالجارية التي ترمز إلى الطبقة الدنيا التي ينتمي إليها، وإذا برسالته تصل عن طريقها إلى فتاته المُحصَّنة الممنعة التي تنتمي إلى طبقة الحرائر التي يسعى إليها، وعجز عن تحقيق طموحه إزاءها.

وتلك المعاني التي ارتسمت من واقعها الأبعاد النفسية للمغترب، ابتداء من إحساس الشاعر بالألم، إلى التصريح بالتوجع والبكاء، أو التعبير عن عالمه بصفة عامة، وفي كل مرّة تتعاوره مشاعر متناقضة تحمل تناقضات الحياة من حوله، فإذا هو يعكس ضروباً من المعاناة، سواء من الحيرة والقلق، أو الاضطراب والتمزق، أو الإحساس بالاضطهاد، فهي مشاعر إنسانية تلتقي وتتنافر، ولكنها تظل علامات دالّة على كآبة نفسيّة المغترب ومعايشته لعالم من التمزق والتوزع النفسي في إطار من الضيق بكل ما حوله.

الهوامش:

1-ينظر: الاغتراب سيرة مصطلح، د. محمود رجب، دار المعارف، القاهرة، ص19 وما بعدها.

2-ديوان عنترة بن شداد، تقديم وشرح: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب سوريا، الطبعة الأولى، 1999م، ص158.

3-لسان العرب، لابن منظور الإفريقي المصري، بيروت، طبعة دار صادر، 637/1.

4-ينظر: دراسة في مفهوم الاغتراب، د. حسن حماد، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، 1995م، ص7ومابعدها.

5-ينظر: الاغتراب والبطل القومي، صلاح نيازي، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 1999م، ص18.

6-ينظر: الاغتراب في الشعر العربي قبل الإسلام، د. صاحب خليل إبراهيم، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، اليمن، الطبعة الثانية، 2003م، ص23.

7-ديوان عنترة ص228.

8-المصدر السابق ص228.

9-ينظر: الاغتراب اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً، د. قيس النوري، مجلة عالم الفكر الكويتية، العدد الأول، 1979م.

10- ينظر: ظاهرة الاغتراب عند شعراء المعلقات، د. مي يوسف خليف، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص61 وما بعدها.

11- ديوان عنترة ص229.

12- المصدر السابق ص230.

13- المصدر السابق ص230.

14- المصدر السابق ص231.

15- المصدر السابق ص231.

16- المصدر السابق ص231.

17- المصدر السابق ص230.

18- ينظر: دراسة مفهوم الاغتراب، د. حسان حماد، ص38-39.

19- ينظر: الاغتراب في الشعر الجاهلي، د. عبد الرزاق الخشروم، دمشق، منشورات الاتحاد العربي، 1982م، ص68 وما بعدها.

20- ديوان عنترة ص228.

21- المصدر السابق ص228.

22- المصدر السابق ص230.

23- المصدر السابق ص231.

المصادر والمراجع:

1- الاغتراب، سيرة مصطلح، د. محمود رجب، دار المعارف، القاهرة.
2- الاغتراب اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً، د. قيس النوري، مجلة عالم الفكر الكويتية، العدد الأول، 1979م.
3- الاغتراب في الشعر الجاهلي، د. عبد الرزاق الخشروم، دمشق، منشورات الاتحاد العربي، 1982م.
4- الاغتراب في الشعر العربي قبل الإسلام، د. صاحب خليل إبراهيم، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، اليمن، الطبعة الثانية، 2003م.
5- الاغتراب والبطل القومي، صلاح نيازي، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 1999م.
6- دراسة في مفهوم الاغتراب، د. حسن حماد، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، 1995م.
7- ديوان عنترة بن شداد، تقديم وشرح: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب سوريا، الطبعة الأولى، 1999م.
8- ظاهرة الاغتراب عند شعراء المعلقات، د. ميّ يوسف خليف، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
9- لسان العرب، لابن منظور الإفريقي المصري، بيروت، طبعة دار صادر.

التحليل المكاني لتوزيع مدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد باستعمال تقنية نظم المعلومات الجغرافية

عقيلة سعد ميلاد محمد
قسم الجغرافيا – كلية الآداب بني وليد

التحليل المكاني لتوزيع مدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد باستعمال تقنية نظم المعلومات الجغرافية

عقيلة سعد ميلاد محمد

قسم الجغرافيا – كلية الآداب بني وليد

المقدمة:

يعتبر قطاع التعليم من القطاعات الأساسية لبناء المجتمعات الحديثة، لما له من أهمية كبري في إعداد الكوادر المؤهلة، واللازمة لعملية التنمية الشاملة لبناء المستقبل. حيث تقوم الحكومات بتخصص جزء كبير من ميزانياتها للرفع من مستوى الخدمات التعليمية للمجتمع، ودلك لرفع مستوى كفاءة العملية التعليمية من حيث إنشاء المدارس النموذجية وتجهيزها بما يلبي التطور العلمي ومتطلبات التعليم في جميع مراحله لاسيما الأساسية منها، والذي يعتبر القاعدة الأساسية لقطاع التعليم بصفة عامة. فهو المرحلة التي يتم من خلا لها إعداد الطلبة إلى المراحل المتقدمة بالتعليم.

وعلى ما تقدم فإن التوزيع الجيد للمدارس يسمح بتوفير الخدمات التعليمية في أماكن التركز السكاني لتكون متاحة لكل من يحتاج إليها بسهولة ويسر. ولحل إشكالية المدارس بشكل يتناسب مع متطلبات المجتمع فإن تقنية نظم المعلومات الجغرافية (Geographical Information Systems (GIS)) تعتبر من أهم الوسائل الحديثة التي يستخدمها الباحثون في هدا المجال لما لها من إمكانيات كبيرة في جمع وتحليل ومعالجة البيانات المكانية بطرق علمية مبنية على

الملخص:

نظرا للزيادة السكانية التي شهدتها ليبيا في العقود الماضية بسبب تحسن الظروف المعيشية والصحية وارتفاع معدل دخل المواطن الليبي، والذي أدي بدوره إلى توسع عمراني كبير خاصة في مدينة بني وليد. وما نتج عن هذه الزيادة من ضغط كبير على الخدمات التعليمية، لاسيما مدارس التعليم الأساسي بالمنطقة وعدم القدرة على تلبية احتياجات السكان المتزايدة، وذلك نتيجة لغياب التخطيط المسبق لاحتواء أي زيادة محتملة في عدد السكان.

وبناءً على ما توفره تقنية نظم المعلومات الجغرافية من إمكانية كبيرة فيما يتعلق بمعالجة وتحليل البيانات المكانية والتي تساعد على إيجاد أنسب الحلول واتخاذ أفضل القرارات. فقد اعتمد الباحث علي استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تقييم الوضع الراهن لمواقع المدارس بالمدينة. بالإضافة إلى توثيق هذه المواقع وتوزعها بالمدينة للحصول على خرائط رقمية وقاعدة بيانات للمدارس قابلة للتحديث والتطوير.

برمجيات الكمبيوتر الحديثة للحصول على أفضل النتائج.

وعلى الرغم من أن الدولة الليبية في جميع خططها التنموية ركزت على توفير المدارس في جميع المدن والأرياف، إلا انه لازال يوجد قصور في توزيعها بالشكل الصحيح. وتعد مدينة بني وليد أحد أهم المدن الليبية، التي شهدت خلال العقود الماضية زيادة سكانية كبيرة، مما تطلب بناء العديد من مدارس التعليم الأساسي والتي لا تتناسب في توزيعها مع توزيع السكان بالمدينة إضافة إلى طبيعة المنطقة الجغرافية حيث تقع معظم المدارس داخل الوادي، بعيدا عن التجمعات السكانية التي تتركز على جانبي الوادي مما أدى إلى صعوبة وصول الطلبة وخاصة صغار السن. لهذه الأسباب كان اختيار الباحث لموضوع البحث.

Abstract:
Because of the population growth in Libya in the past decades due to improved living and health conditions and higher income rate for the Libyan citizen. Which in turn led to the wide expansion of urban, especially in the city of Bani Walid. This has resulted in a large increase pressure on the educational services mainly schools of basic education in the region, and these services no longer meet the needs of the growing population, as a result of the absence of pre-planning to contain any possible increase in the number of population… .
Based on the availability of GIS technology of great potential with regard to the processing and analysis of spatial data, which helps to find the most appropriate solutions and make the best decisions. The research has adopted the use of geographic information systems in the assessment of the current status of school sites in the city. In addition, to document these sites and distribution in the city to get the digital maps and a database of schools updatable.

مشكلة البحث:

يمكن تلخيص مشكلة البحث بالآتي: نتيجة الزيادة السكانية التي شهدتها مدينة بني وليد، وما صاحبها من توسع عمراني كبير أسهم في تشييد العديد من المدارس في مختلف أنحاء المدينة، ولكن توزيعها كان بشكل عشوائي دون مراعاة الكثافة السكانية بين أحياء المدينة، وهذا ما خلق وضعا صعبا في عملية الوصول اليها وخاصة صغار السن.

أهمية الدراسة:

تعتبر دراسة التوزيع المكاني لمؤسسات التعليم الأساسي من المواضيع الحيوية التي يركز عليها الباحثين والمخططين وصناع القرار. لأن اختيار المكان المناسب للمدارس من العوامل التي تدعم المؤسسة التعليمية لأداء وضيفتها بشكل أفضل وتمكنها من خدمة أكبر عدد من السكان. إضافة إلى إبراز الدور الذي تلعبه تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تحليل الوضع الراهن لمواقع المدارس الحالية وإمكانية اختيار المواقع الجديدة بشكل أفضل في المستقبل.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد في منهجيتها على الأسلوب الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي على أرض الواقع، ثم وصفها كيفاً وكماً. كما تم استخدام منهج التحليل المكاني (Spatial Analysis) من خلال تطبيق وظائف التحليل الملائمة التي توفرها تقنية نظم المعلومات الجغرافية من أجل التعرف على الاختلافات المكانية لمواقع المدارس، والذي يعتبر من أهم تطبيقات برنامج نظم المعلومات الجغرافية ArcGIS 9.3 وملحقاته من شركة ESRI،

مصادر بيانات الدراسة:

نظرا لعدم توفر البيانات المكانية لمدينة بني وليد وصعوبة الحصول على بعضها من الجهات المختصة سواء الخرائط التفصيلية أو الصور الجوية والفضائية، فقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة بشكل رئيسي على البيانات المكانية التي توضح الطرق والمناطق السكنية ومواقع مدارس التعليم الأساسي، والمتمثلة في الصور الفضائية عالية الوضوح للقمر الصناعي (GeoEye) والتي تم الحصول عليها من موقع (Google Earth). وبناء على الصورة الفضائية تمكن الباحث من إعداد خريطة تفصيلية للمدينة، وتحديد مواقع المدارس على الصور ومن ثم نقلها على الخريطة، الأمر الذي تطلب الكثير من الوقت والجهد.

أما البيانات الوصفية فاشتملت على أسماء المدارس ومواقعها وأعدادها وذلك حسب بيانات وإحصاءات العام الدراسي 2014 / 2015، وقد تم الحصول على هذه البيانات من قطاع التعليم بالمنطقة. إضافة لما سبق، فقد جمع الباحث بعض البيانات والمعلومات من خلال الدراسة الميدانية.

بناء قاعدة بيانات جغرافية:

إن تطور ونضج نظم المعلومات الجغرافية (GIS) أثر على الجغرافية الكمية، وزاد القدرة على تطبيق الطرق الكمية للبيانات المكانية ضمن أنظمة المعلومات الجغرافية التي أدت إلي زيادة في الإمكانيات لكسب بصيرة جديدة.[1]

---

1 Arulsivanathan Ganas Varadappa Naidoo، Amanda van Eeden، Zahn Munch، Spatial Variation in School Performance، a Local Analysis of Socio-economic Factors in Cape Town. South African Journal of Geomatics، Vol. 3، No. 1، January 2014.

في هذه المرحلة تم تجهيز البيانات المكانية المبنية في معظمها على الصورة الفضائية، وذلك لعدم تمكن الباحث من الحصول على خريطة رقمية لمدينة بني وليد، حيث تم رسم خريطة تفصيلية للمدينة تمثل المدارس والطرق والأحياء وغيرها وذلك على شكل طبقات، وكل طبقة تشكل خريطة خاصة بها وتمثل نوعاً معيناً من البيانات وتم ربط البيانات الوصفية الجدولية والتي تحصل عليها الباحث من قطاع التعليم، بالبيانات المكانية.

منطقة الدراسة:

تقع مدينة بني وليد في الجزء الشمالي الغربي من ليبيا عند تقاطع خط طول 01 ˚14 شرقا ودائرة عرض 45 ˚31 شمالا (الخريطة رقم (1)، ضمن الجزء الجنوبي من إقليم طرابلس، حيث تبعد عن مدينة طرابلس بمسافة تتصل إلى 180 كيلو متر، والي الشرق من جبل نفوسة.

تقع المدينة في منطقة المناخ الشبه الصحراوي، ويبلغ المتوسط السنوي لسقوط الأمطار 62،9 ملليمتر بحد أقصي بلغ 110 ملليمتر، وتبلغ درجة الحرارة السنوية +21 درجة مئوية بمعدل رطوبة سنوي قدرة 47،2 % حيث سجلت اعلي درجة حرارة 56،8 في يونيو 1939 واقلها −1 في يناير 1935. [1]

يقع الجزء الرئيسي من المدينة في اعلي موقع شديد الانحدار في وادي بني وليد، ويتكون الأساس الجيولوجي من أحجار علوية متنوعة وهي أحجار جيرية وأحجار المارل، أما التجمعات في الجنوب فيغطيها البازلت، وقد تكونت رواسب الوادي خلال فصول الفيضانات وتتكون في معظمها من الطمي، الرمل الناعم والطفال الرملي وقليل من الحصى. ولا توجد أي عوائق تتعلق بظروف البناء فيما عدا المنحدرات الشديدة.

وتمتد المدينة على جانبي وادي بني وليد علي شكل حزام عرضة بين 1،5 – 2،0 كيلو متر، ويغطي المنطقة سهل حجري يمتد على طول الوادي، ويرتفع السهل حوالي 30 مترا فوق قاع الوادي ويشتد ارتفاعه تجاه الغرب.

تشمل الحدود المكانية لمنطقة الدراسة كامل مدينة بني وليد الممتدة على جانبي وادي بني وليد من المطار وحي النوره غربا الي حي الزعرة شرقا.

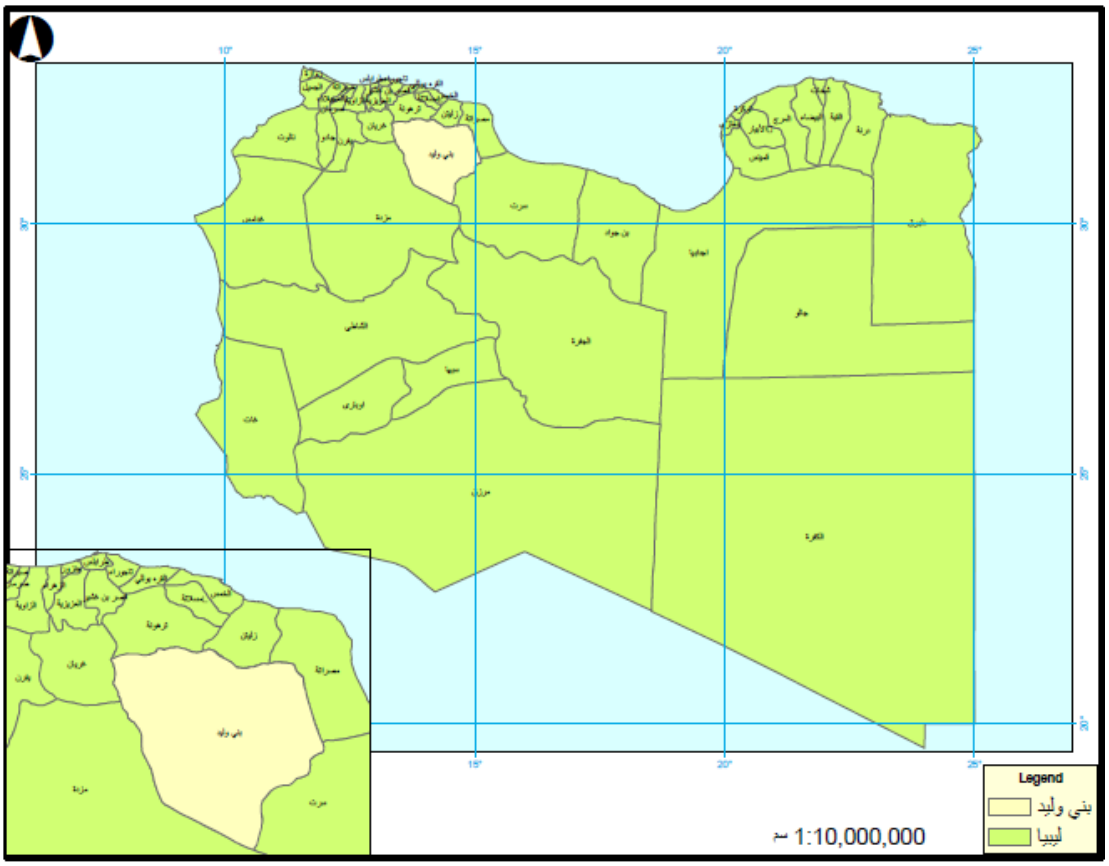
أما الحدود الزمنية، فقد اعتمدت الدراسة على بيانات قطاع التعليم بالمدينة للعام الدراسي 2015 / 2014

---

[1] اللجنة الشعبية للمرافق بالتعاون مع شركة بولسيرفس للاستشارات الهندسية ومكتب المشاريع البلدية فاديكو، وارسو – بولندا، بني وليد المخطط الشامل، 2000 التقرير النهائي تقرير رقم 57.

خريطة (1)

موقع مدينة بني وليد



من إعداد الباحث استنادا على خريطة الأقاليم 2006 (مصلحة التخطيط العمراني)

النمو السكاني:

شهدت مدينة بني وليد كغيرها من المدن الليبية نموا سكانيا سريعاً خلال فترة السبعينات والثمانينات والتي أعقبت اكتشاف النفط، حيث ساهمت عائداته في الرفع من مستوي المعيشة والعناية الصحية التي وفرتها الدولة الأمر الذي ساهم في زيادة عدد المواليد وانخفاض عدد الوفيات.

حيث يلاحظ من خلال الجدول (1) أن سكان المدينة قد بلغ حسب تعداد 1973ف حوالي (19113) نسمة ثم قفز هذا الرقم ليصل إلي (43146) نسمة سنة 1984ف و بمعدل نمو (5.5%)، بينما أرتفع عدد السكان إلي (56890) نسمة سنة 1995ف، بنمو سكاني قدر (2.4 %) غير إن النمو السكاني أصبح يسير ببطء في السنوات الأخيرة من فترة التسعينات وبداية الألفية الحالية، حيث بلغ عدد السكان حوالي (67643) في سنة (2006) بمعدل نمو

(1.6 %) ويرجع هذا التباطؤ في النمو السكاني خلال السنوات الأخيرة إلى انخفاض معدل المواليد وتأخر سن الزواج و انخفاض معدل الهجرة العكسية.

الجدول (1)

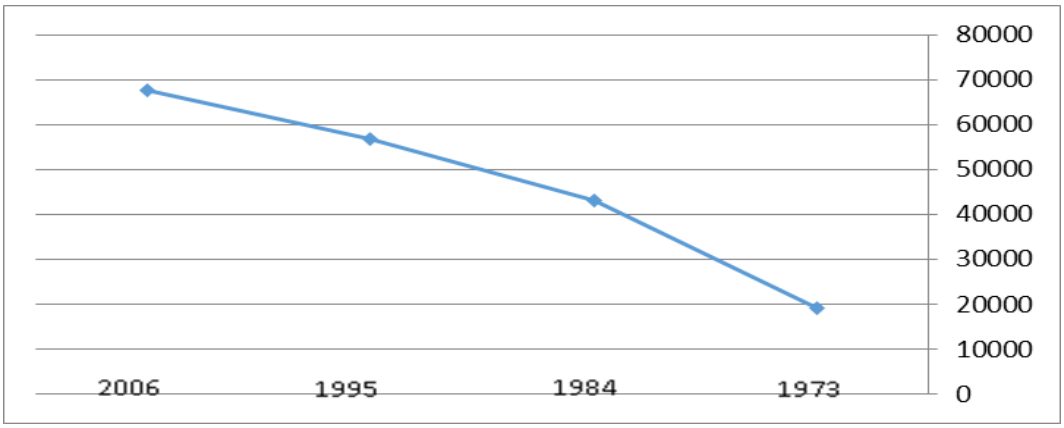
النمو السكاني في منطقة الدراسة (1973-2006)

السنة	1973	1984	1995	2006
المجموع	19113	43146	56890	67643

المصدر [1].

شكل (1)

اتجاه النمو السكاني في منطقة الدراسة (1973-2006)



المصدر: من إعداد البحث استنادا إلى بيانات الجدول رقم (1)

الأمية:

اتجهت نسبة الأمية في منطقة الدراسة نحو الانخفاض من 64% سنة 1973م إلى 17% سنة 1995م،[2] وهذا الانخفاض في نسبة الأمية يرجع إلي تحسن أحوال السكان المعيشية والاقتصادية وللجهود الضخمة التي بدلتها الدولة الليبية لتطوير البنية التعليمية، حيث انتشرت المدارس والمؤسسات التعليمية في جميع أنحاء الدولة ووصلت إلى الأرياف البعيدة عن المراكز الحضرية، ومنطقة الدراسية هي إحدى المدن التي حظيت بنهضة تعليمية ساهمت في انخفاض معدل الأمية.

---

[1] الشندولي، مدينة بني وليد جغرافيا وديموغرافيا للفترة ما بين 1973/ 2003 رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة المرقب 2005. (أضاف البحث تعداد 2006).

[2] الهيئة العامة للمعلومات والتوثيق، تعداد (1973، 1995م).

التعليم الأساسي بمدينة بني وليد:

بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد للعام الدراسي 2015/2014 (38) مدرسة، موزعة على مختلف المحلات السكنية بالمدينة البالغ عدد سكانها (67643) حسب تعداد (2006)، بينما بلغ إجمالي عدد التلاميذ (9503) تلميذاً وتلميذة، منهم (4760) ذكور و(4735) إناث، يقوم بتعليمهم (2620) مدرس (أنظر: الجدول (2))

جدول (2)

مدارس التعليم الأساسي ببني وليد (2015)

ت	المدرسة	عدد الطلبة	الذكور	الإناث	المدرسين
1	القرضابية	127	62	65	94
2	شهداء الحشادية	118	55	63	99
3	قضوار السهولى	257	146	111	71
4	الحرية	210	110	100	108
5	الوحدة	201	117	84	54
6	جمال عبد الناصر	97	54	43	41
7	علي بن أبى طالب	201	94	107	36
8	السلام	334	163	171	38
9	الساعدى الطبولى	537	287	250	120
10	بني وليد الشمالية	297	142	155	31
11	عمر بن العاص	170	90	80	78
12	موسى بن نصير	236	122	116	120
13	عمر المختار	120	62	58	35
14	النهضة	40	15	25	40
15	أسامة بن زيد	205	86	119	50
16	الشروق	136	65	71	54
17	خالد بن الوليد	209	103	106	53
18	الإجلاء	393	189	204	95
19	الاستقلال	132	69	63	42
20	صلاح الدين	382	193	179	48
21	الخرمانى	123	61	62	35
22	الحي الجديد	253	131	122	29
23	شهداء دينار	211	104	107	92
24	الشعب	77	42	35	26
25	أبوبكر الصديق	371	184	187	70
26	عبد النبي بالخبر	309	151	158	67
27	طارق بن زياد	235	116	119	78
28	عقبة بن نافع	341	164	177	64
29	محمد الدرة	420	227	193	58
30	بدر الكبرى	428	215	213	47
31	الفاروق	438	214	224	92
32	أفريقيا	405	201	204	133
33	النجم الساطع	460	231	229	124
34	التضامن	169	78	91	47
35	الإمام ورش	279	121	158	208
36	آفاق المستقبل	291	142	149	45
37	الإمام مالك	243	125	118	65
38	حمزة بن عبد المطلب	48	29	19	33
	الإجمالي	9503	4760	4735	2620

المصدر: مكتب التعليم ببني وليد إحصائية العام الدراسي (2015/2014)

وبالرغم من أن المعدل العام تلميذ / مدرسة بلغ (250 تلميذ / مدرسة) إلا انه من خلال الجدول (2) يتضح أن هناك مدارس كبيرة يصل عدد التلاميذ بها إلى (537) تلميذ كما في مدرسة الساعدي الطبولي و5 مدارس يفوق عدد تلاميذها (300) بينما يقل عدد التلاميذ في بعض المدارس ليصل إلى (40) كما في مدرسة النهضة.

ومن خلال مقارنة خدمة المدارس لعدد السكان نجد أنها تصل إلى مدرسة لكل (1780) نسمة، وهي تعتبر اقل من العدد المثالي لخدمة كل مدرسة (2500) نسمة حسب تقرير التنمية البشرية بليبيا لسنة (2002).

التوزيع الحالي للمدارس:

يعتبر التوزيع (Distribution) جوهر العمل الجغرافي، ومن المعلوم اهتمام الجغرافيين بالتوزيعات المكانية للظواهر الجغرافية (طبيعية أم بشرية). والتي تهم الجغرافي في دراسته لمعرفة ما إذا كان التوزيع يشكل نمطا (Pattern) محددا له مسبباته، أم إنه مجرد توزيع عشوائي أوجدته قوى الحظ والصدفة.[1]

ومن خلال الخريطة رقم (2) يلاحظ انتشار المدارس على جانبي الوادي، وذلك لأن تركز السكان في المدينة منذ نشأتها على جانبي الوادي، وقد أدي توزيع السكان العشوائي على جانبي الوادي علي شكل قرى وأحياء متباعدة إلى انتشار المدارس في مناطق على أطراف الأحياء السكنية وذلك لخدمة أكثر من حي سكني، لأن الأحياء السكنية في السابق ذات كثافة سكانية قليلة بحيث يتعذر إنشاء مدرسة لكل حي سكني. وبعد الزيادة السكانية الكبيرة في السنوات الأخيرة وتركزهم في مناطق معينة مثل الظهرة ومركز المدينة والأحياء الكبيرة في الجزء الشرقي من المدينة، كانت هناك حاجة لزيادة عدد المدارس فيها، مما أدى إلي تركز المدارس قرب بعضها في تلك الأحياء، وافتقار الأحياء قليلة السكان إلى مدارس جديدة لأن المدارس الموجودة تعتبر بعيدة وخاصة بعد امتداد المساكن الجديدة بعيدا عن الوادي.

إضافة إلى ما سبق هناك عدد (11) مدرسة بنيت داخل الوادي علي أطرافه لخدمة السكان الذين كان معظمهم يسكن على جانبي الوادي علي شكل قري متباعدة. الأمر الذي أصبح الآن من أبرز مشاكل المدينة وهي قرب هذه المدارس للطرق السريعة التي تعبر الوادي من كلا الجانبين

---

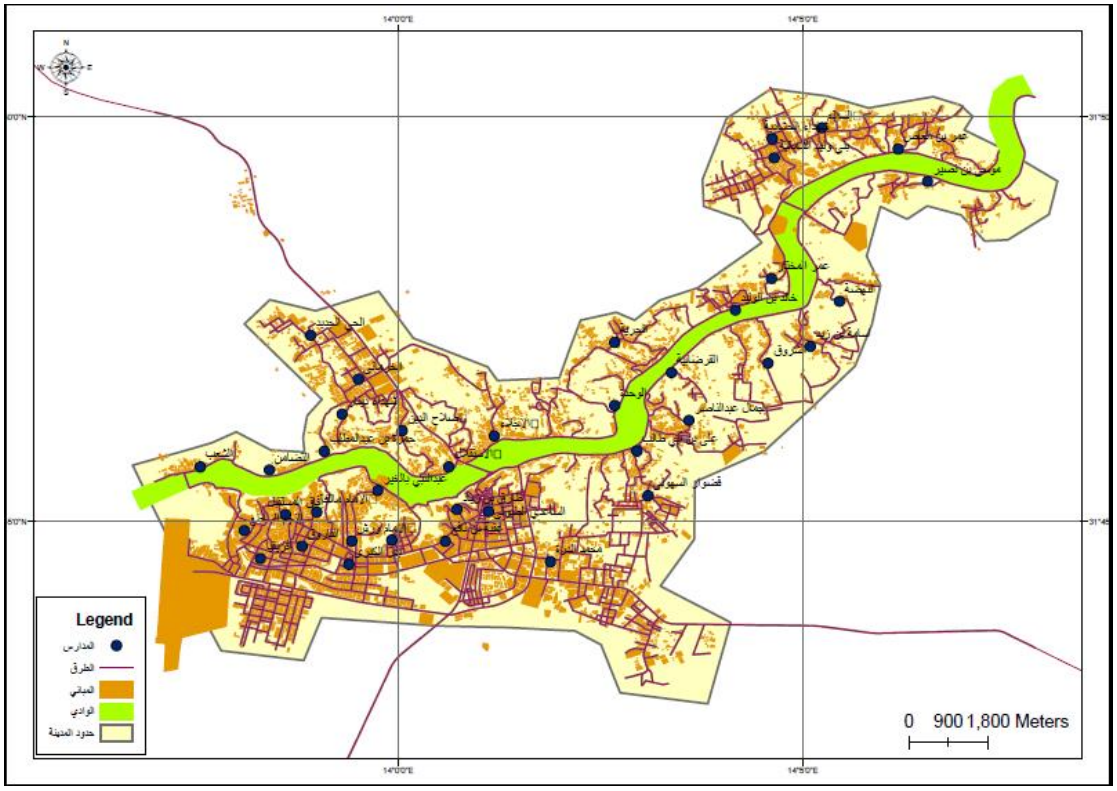
[1] الفاروق عبد الحليم، الجابري نزهة ، تحليل صلة الجوار في الدراسات الجغرافية بالتطبيق علي المستوطنات البشرية بمنطقة مكة المكرمة ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية ، الجلد الأول، العدد الأول، يناير 2009م.

(الخريطة رقم 3)، بالإضافة إلى ذلك ارتفاع منحدر الوادي والذي يصل في بعض الأماكن إلى أكثر من (30م) بدرجة انحدار تصل إلي أكثر من 70 درجة تقريبا (الخريطة رقم 4).

ومن خلال الخريطة رقم 3) يتضح أن هناك مناطق كثيرة أصبحت بعيدة عن المدارس بسبب التوسع العمراني للمدينة بعيدا عن الوادي وعدم بناء مدارس جديدة لتلك الأحياء مثل الحي الجديد قرب المطار والأحياء التي بنيت على طريق مصنع الصوف، ومعظم المخططات السكنية الجديدة على امتداد الوادي لم يتم بناء مدارس جديدة لها.

خريطة (2)

توزيع مدارس التعليم الأساسي ببني وليد



المصدر: من اعداد الباحث، استنادا الي بيانات مكتب تعليم بني وليد، والصورة الفضائية (GeoEye).

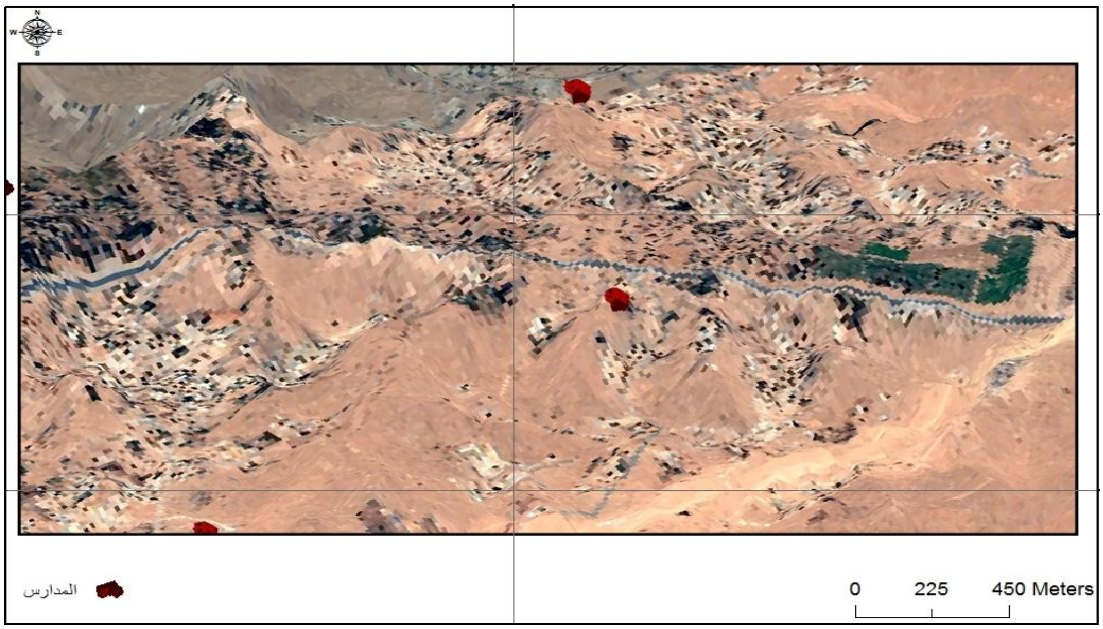
خريطة (3)

قرب إحدى المدارس من الطريق العام

المصدر، من اعداد الباحث، استنادا الي والصورة الفضائية (GeoEye)

خريطة (4)

المدارس داخل الوادي



المصدر: من إعداد الباحث، تم وضع صورة قوقل ارث على مرئية DEM في برنامج ARC SCENE

التحليل المكاني:

يوفر التحليل المكاني منظور متميز للعالم، ونظرة فريدة لدراسة الأحداث والأنماط والعمليات الموجودة بالقرب أو على سطح كوكبنا.[1]

إن التحليل المكاني يعتمد على أن لكل ظاهرة حيز أو نطاق مكاني ولها انتشار وتوزيع معين (أي نمط توزيع Pattern) ويهدف هذا النوع من التحليلات إلى كشف العلاقات والارتباطات المكانية المتبادلة بين مفردات الظاهرة (وأيضا بين عدة أنواع من الظاهرات في نفس الحيز المكاني) للوصول إلى بناء نموذج مكاني للظواهر المكانية.[2]

يهدف التحليل المكاني إلى معرفة خصائص توزيع المدارس داخل المنطقة للوقوف على سلبياته وإيجابياته والوصول إلى التوزيع الأمثل للمدارس لإيصال الخدمات التعليمية لكل سكان المنطقة بكل سهولة ويسر.

قد استعملت في هذا البحث مجموعة من المعايير الخاصة بالتحليل المكاني وهي كالتالي:

❖ معيار المسافة (نطاق التأثير)

يعد هذا المعيار واحدا من أبرز المعايير التخطيطية المكانية المهمة في تحليل التوزيع المكاني لمواقع المباني المدرسية بمستوياتها وأنشطتها المختلفة كافة في المدينة، إذ تحدد من خلاله المسافة القصوى والوقت المستغرق الذي يقطعه الطالب للوصول إلى مواقع تلك النشاطات.[3]

ويتم تطبيق هذا المعيار علي مواقع المدارس من خلال رسم مسافة محددة تمثل حدود خدمة تلك المدارس إلي ابعد نقطة يصل إليها تأثيرها، وهو ما يعرف بوظيفة النطاق أو الحرم (Buffer)، وقد تم الاعتماد في هذا البحث علي متوسط مسافة (800 م) أو ما يعادل (15 دقيقة) مشيا علي الأقدام والذي حددته الدولة في تقرير التنمية البشرية لسنة (2002)، وذلك لمعرفة المناطق التي تصل إليها خدمة المدارس من تلك الواقعة خارج نطاق تأثيرها، إضافة إلي

---

[1] Michael J de Smith، Michael F Goodchild، Paul A Longley. A Comprehensive Guide to Principles، Techniques and Software Tools، Winchelsea، UK، Fifth Edition.

[2] داوود، جمعة محمد، أسس التحليل المكاني في إطار نظم المعلومات الجغرافية، النسخة الأولي، 2012، مكة المكرمة

[3] العامري روافد، التوزيع المكاني للمدارس الإعدادية في مدينة الديوانية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، مجلة اوروك للأبحاث الإنسانية، المجلد الثالث، العدد الثالث، سبتمبر 2010.

التعرف علي المناطق التي تحتاج إلي مدارس جديدة لإيصال الخدمات التعليمية إلي جميع الأحياء السكنية بالمدينة.

وتوضح الخريطة رقم (5) نطاق تأثير خدمة مدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد وذلك بناءً على معيار المسافة الذي تم اعتماده في هذا البحث (800م) والذي يوضح المناطق التي تخدم فيها كل مدرسة مجموعة الطلاب القاطنين في حدود هذا النطاق.

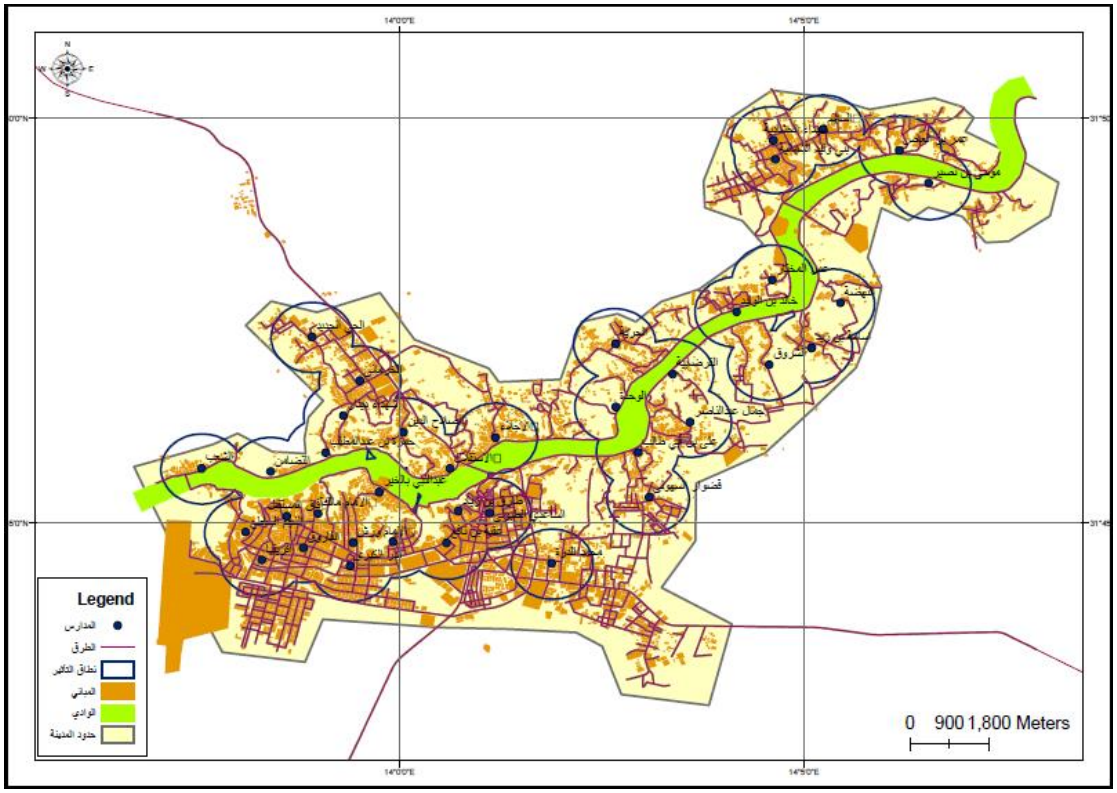
قد تبين أن هناك أحياء كثيرة لا تدخل ضمن نطاق خدمة المدارس بالمنطقة، و خاصة المساكن الجديدة و العشوائية التي امتدت إلي مسافة بعيدة عن الوادي، إضافة إلي تلك الأحياء الجديدة مثل الحي الجديد الواقع علي امتداد طريق المطار من الناحية الجنوبية وهو حي ذو كثافة سكانية عالية يفتقر إلي وجود مدارس ولا يصل إليه نطاق تأثير خدمة المدارس القائمة بالمنطقة حيث تبعد أقرب مدرسة بمسافة تصل إلي (2 كم)، كذلك الأحياء الجديدة حول مركز المدينة الممتد علي جانبي طريق سوف الجين والتي يصل أقصي امتداد لها عن أقرب مدرسة (مدرسة محمد الدرة) إلي حوالي (3 كم).

ومن خلال الخريطة أيضا انه في بعض المناطق السكنية يوجد تداخل في نطاق تأثير خدمة المدارس وذلك لقرب المدارس من بعضها كما في منطقة الظهرة وذلك للكثافة السكانية العالية والتوسع الرأسي بالمنطقة.

كما تظهر الخريطة أن نطاق تأثير خدمة المدارس متجمع في أربع مناطق متداخلة الخدمة، وهي المناطق المأهولة بالسكان منذ نشأت المدينة، ووجود فراغات تبين تلك المناطق والتي أصبحت الآن مناطق سكنية بسبب التوسع العمراني الحديث بالمدينة، ولكنها تفتقر إلى وجود مدارس جديدة ولازال طلبة تلك المناطق يقطعون مسافة طويلة للوصول إلى المدارس.

خريطة (5)

نطاق تأثير خدمة المدارس



الخريطة من إعداد الباحث باستخدام الأداة Buffe

❖ تحليل صلة الجوار:

يحاول هذا التحليل معرفة نمط انتشار ظاهرة معينة جغرافيا أو مكانيا، وذلك من خلال مقارنة التوزيع الفعلي للظاهرة مع توزيع نظري معين. معامل صلة الجوار يمثل نسبة المسافة المقاسة (متوسط المسافات من كل نقطة إلى أقرب نقطة لها) مقسومة على المسافة النظرية أو المسافة المتوقعة في حالة النمط العشوائي لنفس عدد النقاط ونفس مساحة الظاهرة على الأرض. وتتراوح قيمة معامل صلة الجوار بين الصفر 2.15 وكلما اقتربت من الصفر كان التوزيع متجمعا وكلما اقتربت من الحد الأقصى كلما كان التوزيع منتظما، بينما القيمة 1 تدل على التوزيع العشوائي الكامل.[1]

ويمكن تحديد ثلاثة أنماط رئيسية من التوزيعات المكانية:

أ- يكون توزيع مراكز الخدمة متجمعا إذا كانت قيمة (R) (صفرا أو قريبا من الصفر)

ب-يكون توزيع المراكز عشوائيا إذا كانت القيمة واحدا صحيحا.

[1] داوود، مرجع سابق، ص51.

ج- يكون توزيعا متباعدا كلما زادت قيمة الدليل فوق الواحد حتي تصل إلى درجة التباعد (التشتت).[1]

من خلال تطبيق تحليل صلة الجوار لمدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد والبالغ عددها 38 مدرسة موزعه داخل المدينة، يلاحظ سيادة النمط العشوائي المتباعد للمدارس حيث بلغت قيمة الجار الأقرب (1.18)، ويشير هذا النمط الي وجود بعض المدارس قريبة من بعضها والبعض الأخر متباعد عن بعضها حيث أن المسافة الفاصلة بين المدارس ليست منتظمة. وتوضح نتائج تطبيق هذا النمط تشتت المدارس في المناطق ذات الكثافة السكانية المتوسطة والعالية، بالإضافة إلى تباعد أو انعدام وجود مدارس في بعض الأحياء.

شكل (1)

نتائج تحليل صلة الجوار

❖ اتجاه انتشار المدارس: (البعد المعياري)

يقيس البعد المعياري درجة تشتت أو تركز عناصر الظاهرة حول متوسطها المكاني باعتماد المسافة الفاصلة بين عناصر الظاهرة والمتوسط المكاني، ويتم تمثيلها بيانيا على الخارطة برسم دائرة مركزها المتوسط المكاني ونصف قطرها البعد المعياري.2

تبين الخريطة رقم (6) أن توزيع المدارس بالمنطقة يميل نحو التركز حول المركز المكاني وسط المدينة، وأن الاتجاه الفعلي لتوزيع يتخذ شكلا دائريا يمتد بكافة الاتجاهات.

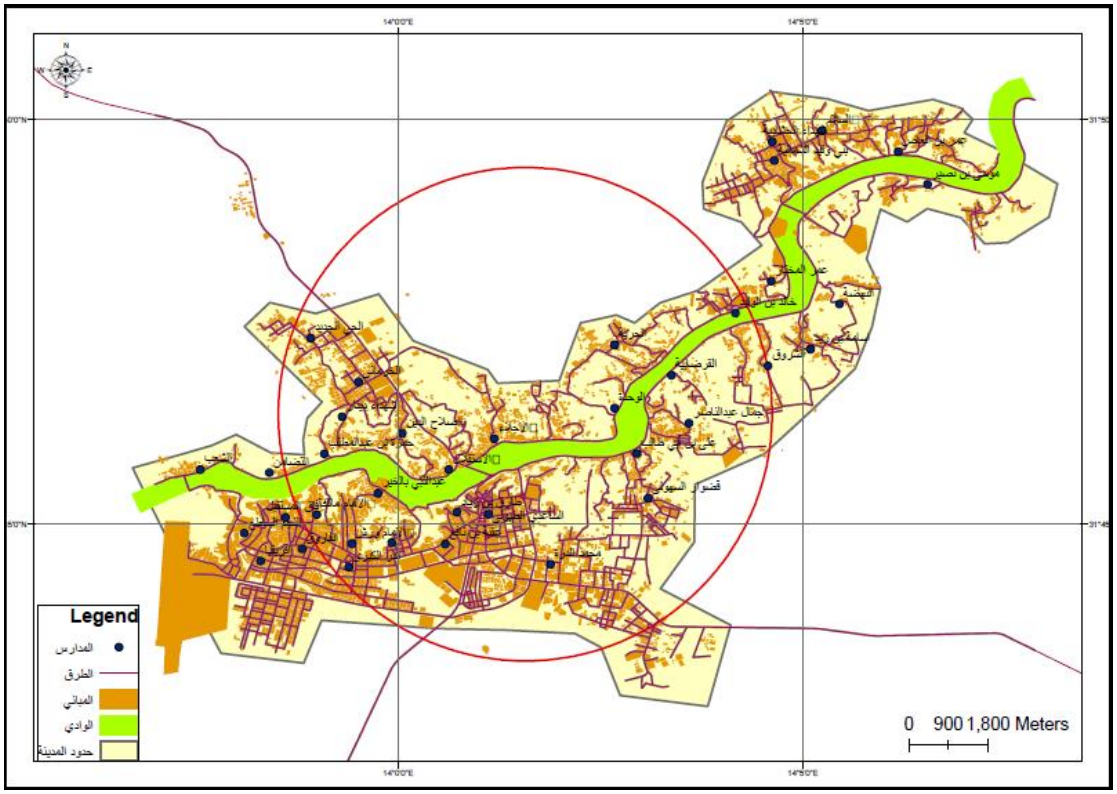
---

[1] الحجامي عادل، العكيلي عدنان. تحليل أنماط التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في مدينة الشطرة. مجلة كلية التربية للعلو الإنسانية. جامعة ذي قار. المجلد 4 العدد 1. مارس 2014.

[2] العزاوي علي. نمط التوزيع المكاني لمراكز الاستيطان الريفي في قضاء الموصل. مجلة التربية والعلم. المجلد17، العدد (4) 2010.

خريطة (6)

انتشار واتجاه توزيع المدارس ببني وليد



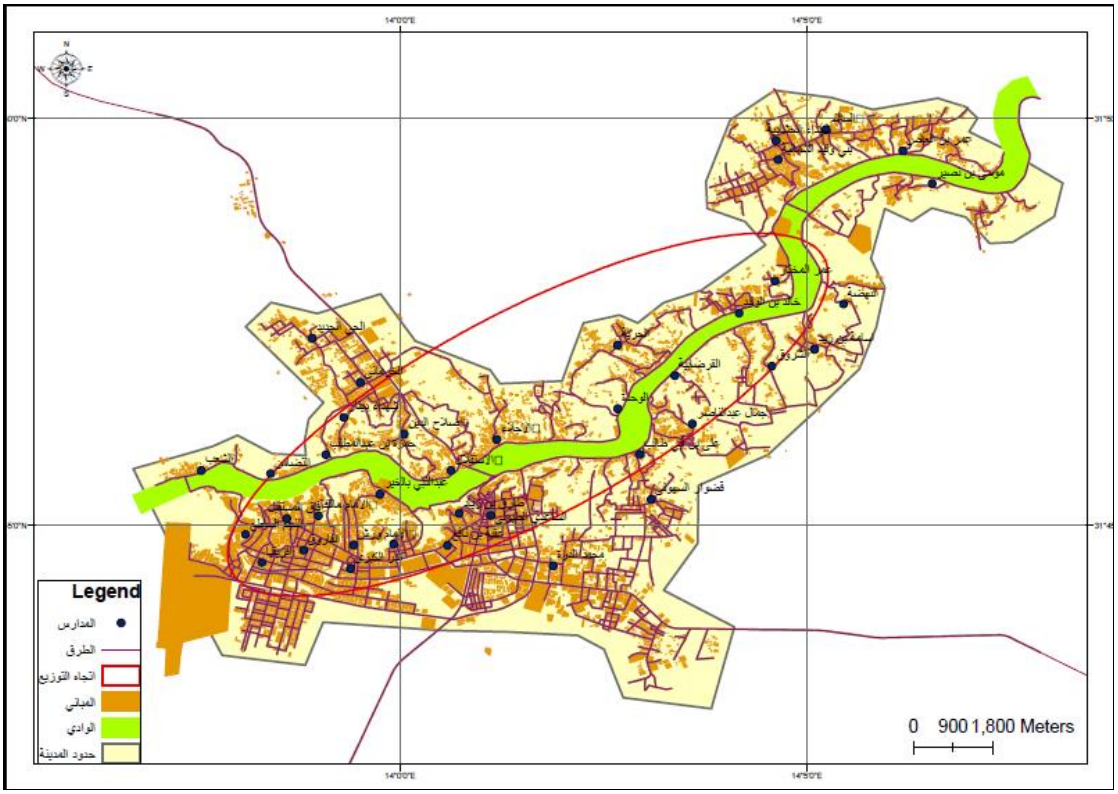
المصدر: من إعداد الباحث باستخدام الأداة Standard Distance

❖ اتجاه توزيع المدارس:

تشير الخريطة رقم (7) أن اتجاه توزيع مدارس التعليم الأساسي في مدينة بني وليد شمالي شرقي جنوبي غربي باتجاه امتداد المناطق السكنية على جانبي الوادي، كما أن اتجاه التوزيع مستقبلا يتجه نحو الشمال والجنوب وذلك للتوسع العمراني الحديث الآخذ في الاتساع بعيدا عن الوادي لوجود سهول منبسطة وأراضي واسعة صالحة للاستقرار البشري ويسهل إعداد البني التحتية اللازمة بها.

خريطة (7)

اتجاه توزيع المدارس ببني وليد



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام الأداة Directional Distribut

الخاتمـــــة

تناولت هذه الدراسة الجغرافية موضوع التحليل المكاني لمدارس التعليم الأساسي بمدينة بني وليد، لما لهذه الخدمات من دور فعال وهام في نهضة ورقي المجتمع، حيث قدمت الدراسة تحليلا مكانيا للتوزيع الحالي للمدارس لمعرفة أوجه القصور في توزيعها داخل المدينة اعتمادا على أدوات التحليل المكاني التي تتيحها تقنية نظم المعلومات الجغرافية متمثلة في برنامج (ARCGIS). وذلك لما لهذه التقنية من قدره في التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة وتقليل الأخطاء والوصول إلي اعلي درجات الدقة في استخلاص النتائج، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج والمقترحات.

النتائج:

1- تعتبر كفاءة خدمة المدارس بالنسبة لعدد السكان عالية حيث وصلت إلى مدرسة لكل (1780) نسمة، وهي تعتبر اقل من العدد المثالي لخدمة كل مدرسة (2500) نسمة حسب تقرير التنمية البشرية بليبيا لسنة (2002).

2- إن نمط توزيع مدارس التعليم الأساسي في مدينة بني وليد يسوده النمط العشوائي المتباعد، وبناء على هذا التوزيع فقد حرمت بعض الأماكن من الخدمة وخاصة مناطق التوسع العمراني الحديث لبعض الأحياء. لذلك فإن توزيع مواقع المدارس غير عادل ويحتاج إلى دراسة أكثر وتخطيط مستقبلي.

3- تقع حوالي (11) مدرسة بالقرب من الطرق السريعة والشوارع الرئيسية وهذه المواقع خطرة وغير ملائمة خاصة وأنها تقع داخل الوادي الأمر الذي أدى إلى صعوبة الوصول إليها بسبب منحدر الوادي علي جانبيه خاصة لصغار السن.

4- أظهر نطاق تأثير المدارس الموجودة أنها لا تغطي كل أجزاء منطقة الدراسة، حيث تبين من الدراسة أن هناك الكثير من منازل منطقة الدراسة خارج نطاق الخدمة خاصة الأحياء الجديدة مثل أحياء الواقعة جنوب طريق المطار والحي الجديد خلف الحي الصناعي، وكذلك التوسع العمراني الحديث لمعظم أحياء المدينة. وعي خلاف ذلك أظهر نطاق التأثير وجود تداخل لتأثير خدمة بعض المدارس في بعض المناطق مثل منطقة الظهرة.

المقترحات:

1- ضرورة مراعاة معايير السلامة للطلاب، من حيث إنشاء جسور للمشاة على الطرق الرئيسية، وإبعاد المدارس عن كل ما يؤثر سلبياً على الطلبة خاصة محطات الوقود والغاز.

2- هناك ضرورة لإعادة توزيع المدارس بالمنطقة عن طريق إتباع الشروط اللازمة لإقامة المدارس من حيث المواقع وتوزيعها على الأحياء المختلفة بشكل متوازن.

3- العمل على إعداد قاعدة بيانات شاملة للمدينة تضم جميع المجالات الخدمية وإتاحتها لكل الباحثين والمخططين للرفع من مستوي الخدمات بالمدينة.

4- إنشاء مدارس جديدة يراعى في اختيار مواقعها معياري المسافة وزمن الوصول مع الأخذ بعين الاعتبار اتجاهات التطور العمراني بالمدينة عند اختيار مواقع المدارس الجديدة وذلك لسد الحاجة الفعلية للخدمات التعليمية في بعض أحياء المنطقة.

المراجع:

1- الحجامي عادل، العكيلي عدنان. تحليل أنماط التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في مدينة الشطرة. مجلة كلية التربية للعلو الإنسانية. جامعة ذي قار. المجلد 4 العدد 1. مارس 2014.

2- الشندولي مدينة بني وليد جغرافيا وديموغرافيا للفترة ما بين 1973/ 2003 رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة المرقب 2005.

3- العامري روافد، التوزيع المكاني للمدارس الإعدادية في مدينة الديوانية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، مجلة اوروك للأبحاث الإنسانية، المجلد الثالث، العدد الثالث، سبتمبر 2010.

4- العزاوي علي. نمط التوزيع المكاني لمراكز الاستيطان الريفي في قضاء الموصل. مجلة التربية والعلم. المجلد (17) العدد (4) 2010.

5- الفاروق عبدا لحليم، الجابري نزهة، تحليل صلة الجوار في الدراسات الجغرافية بالتطبيق على المستوطنات البشرية بمنطقة مكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، الجلد الأول، العدد الأول، يناير 2009 م.

6- داوود، جمعة محمد، أسس التحليل المكاني في إطار نظم المعلومات الجغرافية، النسخة الأولي، 2012، مكة المكرمة.

التقارير:

1- اللجنة الشعبية للمرافق بالتعاون مع شركة بولسيرفس للاستشارات الهندسية ومكتب المشاريع البلدية فاديكو، وارسو – بولندا، بني وليد المخطط الشامل، 2000 التقرير النهائي تقرير رقم 57.

2- الهيئة العامة للمعلومات والتوثيق، تعداد (1973، 1985، 1995، 2006م)

3- مصلحة التخطيط العمراني.

4- مكتب التعليم ببني وليد.

شبكة المعلومات (الانترنت)

1- www.googleearth.com

2- www.usgs.com

المراجع الأجنبية:

1- Arulsivanathan Ganas Varadappa Naidoo، Amanda van Eeden، Zahn Munch، Spatial Variation in School Performance، a Local Analysis of Socio-economic Factors in Cape Town. *South African Journal of Geomatics، Vol. 3، No. 1، January 2014*.

2- Michael J de Smith، Michael F Goodchild، Paul A Longley. A Comprehensive Guide to Principles، Techniques and Software Tools، Winchelsea، UK، Fifth Edition.

التلقي الايجابي للنص

(سيف الدولة الحمداني نموذجاً)

د. ثريا عيسى محمد السايح

قسم اللغة العربية – كلية الآداب بني وليد

التلقي الايجابي للنص

(سيف الدولة الحمداني نموذجاً)

د. ثريا عيسى محمد السايح

قسم اللغة العربية – كلية الآداب بني وليد

المقدمة

تتناول هذه الدراسة التلقيّ الايجابي عند الأمير سيف الدولة الحمداني، وتتجلى أهمية هذه الدراسة في إيضاح مدى إيجابية المتلقي وتقبله للنصوص التي أُلقيت في حضرته، ومدى تأثره بها. والهدف من البحث في هذا الموضوع هو تأصيل مفهوم التلقي الإيجابي للنص المستخدم في النقد الحديث؛ لإثبات وجوده في تراثنا النقدي القديم.

وقُسم البحث قسمين: الأوَّل نظري ويتضمَّن نبذة مختصرة عن التلقِّي شملت التعريف به وبمحاوره (المتلقِّي والمبدع والنَّص).

أما الثاني فتضمَّن الجانب التطبيقي الذي ركّز على النُّصوص الشعرية التي ألقيت في حضرة الأمير سيف الدولة الحمداني وكان تلقيه لها إيجابياً.

ونظراً لضيق المقام كان الحديث عن ستة مواقف فقط، ونظن أنها كافية لإثبات ما أوردناه.

القسم الأول

الجانب النظري:

التعريف اللغويّ بالتلقيّ: ثبت أنَّ التلقي مرادف الاستقبال [1] ومنه قول الله عزّ وجلّ:" **وما يُلقَّاهَا إِلاَّ الَّذِينَ صَبَرُوا وما يُلَقَّاهَا إِلاَّ ذُو حَظٍ عَظِيمٍ** ".[2]

أمَّا تعريف نظريَّة التلقِّي فهو: " مصطلح يُستخدم بمعنى ضيِّق للإشارة إلى مجموعة من أصحاب النَّظريَّات المتعلِّقة باستقبال الأعمال الفنيَّة أو تلقيها. ومعظم أفراد هذه المجموعة من

---

[1] ينظر تهذيب اللغة، مادة (لقي)، 299/9.

[2] سورة فصلت 35.

الألمان . كما يُستخدم بمعناه الأوسع للإشارة إلى أي نظريَّات خاصَّة بتذوُّق المشاهد أو القارئ أو السامع للأعمال الأدبيَّة أو الفنيَّة "[1].

قال ياوس: "يعني مفهوم التلقي هنا معنىً مزدوجاً يشمل الاستقبال أو(التملك) والتبادل معاً "[2]. ويوضح ياوس تعريفه السابق بأن التلقي عملية ذات وجهين أحدهما الأثر الذي ينتجه النص في المتلقي، والآخر كيفية استقبال المتلقي أو استجابته، فباستطاعة المتلقي أن يستجيب للنص الأدبي بعدة طرق، منها الإعجاب به، أو رفضه، إلى غير ذلك من طرق الاستجابة التي يتشكل بها معنى جديد للنص الأدبي.[3]

وهذه النظرية لم تنشأ من فراغ، فهي ثمرة جهد جماعي كان صدى للتطورات الاجتماعية والفكرية والأدبية في ألمانيا الغربية خلال فترة الستينيات المتأخرة. ونستطيع أن نجد إرهاصات لها موغلة في القدم، في كتاب أرسطو (فن الشعر) متعلقاً بالتلقي، وفي التراث البلاغي بصفة عامة من خلال التركيز على أثر الاتصال الشفاهي والكتابي على المستمع أو القارئ. أضف إلى ذلك أن المنظرين الجماليين للفن عامة في القرن الثامن عشر، لاسيما (باومجارتن) و(كانط) قد عنوا كذلك بما يحدثه العمل الأدبي من تأثير. وقف أصحاب نظرية التلقي عند خمسة من المصادر الفكرية التي وجدوا أنها مؤثرة في ظهور نظرية التلقي ورواجها وهي: الشكلانية الروسية، وبنيوية براغ، وظواهرية رومان إنجاردن، وهرمنيوطيقيا هانز جورج جادامر، وسوسيولوجية الأدب. وكان لهذه المصادر تأثير مباشر على منظري مدرسة كونستانس في ألمانيا الغربية [4] ومن أبرز روّاد نظرية التلقيّ روبرت ياوس وفولف جانج آيزر. [5]

التلقي في الفكر العربي القديم : اهتم المبدع العربي القديم بالمتلقّي؛ لأنه أحد أطراف العملية الإبداعية، فقد أشار المبدعون إليه في كتبهم بعدة مسميات منها : المخاطب والسامع وغيرهما، لكن هذه الإشارات لم تتضح لتصبح نظريةً لها أسسها وقواعدها، فقد كانت نُتفاً متناثرة في مؤلفاتهم، وعدم تنظيرهم لهذه النظرية لا يعني إهمالهم المتلقّي[6]، ففي تراثنا النقدي والبلاغي من النصوص ما يدل على اهتمامهم به، لكننا لا نستطيع القول إن تلك النصوص وصلت إلى

---

(1) معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ص200.

(2) جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ص 101.

(3) ينظر المصدر السابق، ص 101.

(4) ينظر نظرية التلقي، ص 10، 11.

(5) ينظر المصدر السابق، ص 18.

(6) ينظر مراعاة المخاطب في النحو العربي، بان الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، ط1، 2008، ص9.

النضج الذي وصلت إليه النظرية الحديثة، أو إن أصحاب هذه النصوص قالوها عن وعي مماثل لأصحاب نظرية التلقي، لكنها تتناول بعض الفكر التي أطلقها النقاد في الغرب.[1]

ولعل أقدم نص وصلنا عن ذلك هو لبِشْر بن المعتمر (ت210 هـ) فقد تحدث فيه عن مراعاة أقدار السامعين . وهي أحد فكر نظرية التلقي . فقال: " ينبغي للمتكلم أن يَعرِف أقدارَ المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقةٍ من ذلك كلاماً، ولكل حالةٍ من ذلك مقاماً، حتى يقسّمَ أقدارَ الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدارَ المستمعين على أقدار تلك الحالات " [2].

وقد اهتم رواد الفكر العربي بقضية (الفهم) لحرصهم على التواصل الذهني بين المبدع والمتلقّي؛ لأن انقطاع التواصل بينهما بسبب عدم الفهم يُفقد الكلام غايته وحظّه من البلاغة، أورد الجاحظ (ت 255هـ) عن بعضهم[3]: " يكفي من حظ البلاغة أن لا يُؤتى السّامعُ من سوء إفهام النّاطق، ولا يُؤتى الناطق من سوء فهم السّامع " [4].

مما سبق نلاحظ اهتمام المفكرين العرب القدماء بقضية (الفهم) التي تُعُّد اللبنة الأساس لنظرية التلقي الحديثة، وكما سبق أن أشرنا فقد تضمن تراثنا النقدي ألفاظاً تدل على المتلقّي منها: السامع، والقارئ، والمخاطب وغيرها، ولكن هناك ظواهر نقدية تدل على اهتمامهم به دلالة غير مباشرة منها: التنبيه على ضرورة حسن المطلع، وحسن التأليف، ومراعاة مقتضى الحال، ومراعاة السامع والمقام، وغيرها.

فقد نبّه ابن طباطبا (ت 322هـ) على ضرورة حسن المطلع، ويكون ذلك بعدم استعمال الألفاظ التي يكرهها السامع، فقال:" وإذا مَرَّ له مَعْنىً يُسْتَبْشَعُ اللَّفْظُ به لَطُفَ في الكِنَايةِ عنه، وأَجَلَّ المُخاطَبَ عن استِقْبَالِه بما يتكرَّهُهُ منه " [5].

ويوجب قدامة بن جعفر (ت 337 هـ) على من أراد أن يصف أحداً ألّا يخرج عن المعنى الذي يليق به، وأن يصف كل واحد بصناعته التي هو فيها فلا يصف الأمير مثلاً بغير حسن السياسة. [6]

---

[1] ينظر قضية التلقي في النقد العربي القديم، فاطمة البريكي، دار العالم العربي، دبي – الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2006 م، ص15.

[2] البيان والتبيين 138/1 –139.

[3] هو الإمام إبراهيم بن محمد. ينظر المصدر السابق 87/1.

[4] المصدر السابق نفسه 87/1.

[5] ينظر عيار الشعر، ص 207.

[6] ينظر نقد النثر، ص 77.

وفي ذلك إشارة إلى حسن التأليف. ونستطيع أن نلحظ ذلك أيضاً عند أبي هلال العسكري (ت395هـ) عند تعريفه البلاغة، فقد قال إنها: " كل ما تُبلّغُ به المعنى قلبَ السامع، فتمكّنه في نفسه كتمكّنِهِ في نفسك مع صُورةٍ مقبولة ومعرِض حسن" [1]

وقد اهتم ابن رشيق القيرواني (ت 456 هـ) بأحوال المتلقّي فقال: "والفطن الحاذق يختار للأوقات ما شاكلها، وينظر في أحوال المخاطبين، فيقصدُ محَابّهُم، ويميلُ في شهواتهم، وإنْ خالفت شهوته، ويَتَفقّد ما يكرهون سَماعَه، فيتجنّبُ ذكره "[2]. وفي ذلك إشارة إلى مراعاة مقتضى الحال.

ويبيّن عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) أن قدرة المتلقّي على الاستيعاب لها أثر في فهم النص فقال: " ترى الرجل منهم يرى ويعلم أن الإنسان لا يستطيع أن يجيء بالألفاظ مرتبةً إلّا من بعد أن يفكر في المعاني ويرتبها في نفسه ... وتراه ينظر إلى حال السامع، فإذا رأى المعاني لا تقع مرتبةً في نفسه إلا من بعد أن تقع الألفاظ مرتبة في سمعه نسي حال نفسه، واعتبر حال من يسمع منه " [3] .

هذه بعض الإشارات والنصوص التي يمكن من خلالها ملاحظة الاهتمام الذي أولاه النقاد والبلاغيون العرب بالمتلقّي.

وبعد فالذي أثبتناه آنفاً من نصوص لرواد الفكر العربي القديم هو غيض من فيض، وقليل من كثير، ولا عجب في ذلك، فالتلقي شغل أولئك الرواد نظراً لأهمية المتلقّي عندهم.

ثالثاً: نظرية التلقي في الفكر الغربي:

بدأ الاهتمام بالمتلقّي في ألمانيا الغربية في أواخر الستينيات من القرن العشرين، فقد أسهمت التطورات الاجتماعية العقلية والأدبية في تطوير وعي المتلقّي، رافقه استياء عام من المناهج النَّقديَّة القديمة، مما ساعد على الاستجابة لهذه النظرية التي كانت نتيجة هذا التغيير، وممَّا ساعد على الاستجابة لهذه النظريَّة أيضاً ظهور المتلقّي المثقف الذي يقترب مستواه من مستوى المؤلف، وأيضاً التعقيد الذي عانت منه بعض النصوص[4].

حظيت قضية التلقي باهتمام الكثير من المرتبطين بجامعة كونستانس، فكانت حجر الأساس في نظريات الأدب والنقد، فبدأت تلك النظريات بآراء (أفلاطون) في الكتاب العاشر من

---

[1] كتاب الصناعتين، ص16.

[2] العمدة في محاسن الشعر وآدابه، 395/1.

[3] دلائل الإعجاز، ص 454 –455.

[4] ينظر نظرية التلقي، ص 8 –9.

(الجمهورية) وآراء(أرسطو) في كتابه (فن الشعر)، وكان الدافع الأهم عند أفلاطون وأرسطو البحث عن وظيفة الأدب وتأثيره في جمهور المتلقّين أثناء تلقي العمل الأدبي وبعد تلقيه [1].

وأشار روبرت هولب إلى تلك الإرهاصات القديمة في كتاب أرسطو، وعدّه أقدم تصوير لنظرية تقوم فيها استجابة الجمهور المتلقّي بدور رئيس، ويرى هولب أن التراث البلاغي كله، وعلاقته بنظرية الشعر يمكن أن يعد إرهاصاً لنظرية التلقي الحديثة؛ لأنه ركز على الاتصال الشفهي والكتابي مع المستمع أو القارئ. إضافةً إلى ذلك فإن المنظّرين الجماليين للفن عامة في القرن الثامن عشر، ولاسيما (باومجارتن) و(كانط) قد عنوا كذلك بتأثير العمل الفني في المتلقّي، ووقفت نظرية التلقي على النظريات التي ظهرت[2] أو عادت إلى الظهور خلال فترة الستينيات والتي حددت المناخ الفكري الذي استطاعت نظرية التلقي أن تزدهر فيه.[3] ومن أبرز رواد نظرية التلقي هانز روبرت ياوس، الذي صاغ مجموعة مقترحات عُدَّت حجر الأساس في نظرية التلقي، وكان ذلك في محاضرة ألقاها في جامعة كونستانس عام (1967م) تحت عنوان (لماذا تتم دراسة تأريخ الأدب؟) وفيها بدا ياوس مهتماً بالعلاقة بين الأدب والتاريخ والدعوة إلى ضرورة التوحيد بين تاريخ النص وجمالياته، ويُفهم من دعوته هذه أن التعامل مع النص إنما يتم بمعيارين لا غنى لأحدها عن الآخر وهما : معيار الإدراك الجمالي لدى المتلقّي، ومعيار الخبرات الجمالية التي يكشف عنها التعامل مع النص بوساطة القراء عبر العصور السالفة، وهي بمنزلة دليل يساند ويغني في سلسلة الاستقبالات من جيل إلى آخر، ومن ثم فإن المنهج الذي يسعى إليه ياوس هو المنهج القادر على استدعاء الخبرات، وترجمتها إلى حاضر جديد، أو هو المنهج الذي يجعل الخبرة المحفوظة في فنون الماضي سهلة المنال ثانية.

أمّا فولف جانج آيزر الذي اهتمّ بإعادة تشكيل النَّظريَّة الأدبيَّة عن طريق صرف النظر عن المؤلف والنص وتركيزه على العلاقة بين النص والقارئ. وكانت نقطة الانطلاق عند آيزر هي السؤال: كيف يكون للنص معنى لدى القارئ؟

والمعنى هنا ليس هو المعنى الموجود في النص؛ بل المعنى الذي ينشأ نتيجةً للتفاعل بين النص والقارئ؛ أي: بوصفه أثراً يمكن ممارسته، وليس موضوعاً يمكن تحديده؛ ذلك لأن آيزر لا

---

[1] ينظر من إشكاليات النقد العربي الجديد، ص 234.

[2] من المصادر الفكرية التي أثرت في ظهور نظرية التلقي ورواجها: الشكلانية الروسية، وبنيوية براغ، وظواهرية رومان إنجاردين، وهرمينوطيقيا (تأويلية) هانز جورج جادامير، وسوسيولوجية الأدب. ينظر نظرية التلقي، ص67.

[3] ينظر نظرية التلقي، ص 65-67.

يرى في العمل الأدبي نصاً محضاً أو ذاتية محضة للقارئ؛ بل يشملهما معاً مجتمعين أو مندمجين، فالنص عبارة عن بناء ثابت يسمح للقارئ بالمشاركة في صنع المعنى. [1]

محاور التلقّي: اعتمد النقاد عند تعاملهم مع النص على ثلاثة محاور هي (المتلقي . النص . المبدع).

يُعدُّ المتلقِّي المحور الأهمَّ في هذه الدراسة، فهو حاضر في ذهن الشاعر لحظة الخَلق الأدبي؛ إمَّا لنيل المكافأة الماديَّة، أو لنيل الحظوة والمكانة القريبة من الخليفة، أو لتكون له الشهرة بين أقرانه، وغير ذلك.

وإذا بحثنا عن مصطلح التلقي في تراثنا النقدي فإننا لن نجده بلفظه الصريح؛ وإنما نجد ما يدل عليه من خلال التنبيه على ضرورة حسن المطلع، وحسن التخلص، وحسن الخاتمة، وحسن الرصف، والتناسب، وتناسب الأطراف، وحسن التأليف وغيرها من المصطلحات. وقد وُجد في تراثنا النقديّ من المرادفات ما يدل على المتلقي، مثل القاريْ والسامع والمخاطب، تبعاً للنوع الأدبي الذي يُعرض على المتلقيّ، فإذا كان النص الأدبيّ شفهياً فالمتلقيّ سامع أو مخاطب، وإذا كان النص الأدبي مكتوباً فالمتلقيّ قارئ. والمتلقي أعم من المخاطب؛ لأن المخاطب هو: الشخص الذي نتوجه إليه بالكلام، أما المتلقي فيشمل المخاطب وغيره.[2]

يخلو مفهوم التلقي في تراثنا النقدي من فلسفة عامَّة تنظم جماليَّات التلقِّي، ولكن هذا لا يعني أن رصيدنا النقدي قد خلا من عناية رواده بهذا الموضوع؛ فقد كان اهتمامهم بموضوع الاستقبال مرتبطاً في جملة أحكامهم بقضايا النص؛ ولهذا جاء مبثوثاً في تضاعيف الأحكام النقدية، متعدِّد المفاهيم بتعدُّد الملكات أو باختلاف العوامل المؤثِّرة في تاريخ الأدب وتقدير النقَّاد. ومع تعدُّد المفاهيم واختلاف الرؤى في استقبال النَّص كان البحث عن المتعة الفنية من أبرز منافذ التواصل بالمتلقيّ، ومن أهمِّ قنوات البثّ المباشر لدى نقادنا مع اختلاف مستوياتهم وقدراتهم في استلهام عرائس الجمال في النَّص[3].

أولاً – المتلقي : اعتنى النَّقد العربي القديم بالمتلقي، وبلغت هذه العناية حدَّاً يدفعنا إلى القول إنّه وضع المتلقي في منزلة مهمَّة جعلته المقصود بالخطاب النقدي، وحث الشعراء على أن يكون شعرهم موجّهاً إليه، فهو الموئل الذي يقف الأدب عنده، وإرضاؤه هو الغاية التي يسعى إليها المبدع، فالنص الأدبي ليس من نتاج الأديب وحده بل من نتاج المتلقي أيضاً، وذلك بمعرفة

---

[1] ينظر نظرية التلقي أصول وتطبيقات، بشرى صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–المغرب، ط1، 2001م، ص44–49.

[2] ينظر جماليات التلقي في النقد العربي القديم، ص11.

[3] ينظر قراءة النص وجماليات التلقي، ص77.

تأثير المتلقي في النص سلباً أو إيجاباً، والأخذ بالملاحظات التي ترقى بالنص وتوجهه الوجهة الصحيحة. وعلى الشاعر معرفة الأدوات التي يجب أن يمتلكها عند إلقاء قصيدة في بلاط الخليفة، وفي هذه الحالة يكون الشاعر محاصراً بجملة من الأحكام، التي يُراعي فيها آداب مخاطبة الخلفاء. والخروج على تلك الآداب يوقع الشاعر في مشكلة مع المتلقي الذي يسرع إلى تصيد المآخذ وتصحيحها، خصوصاً إذا كان المتلقي أميراً للمسلمين، وزد على ذلك أنه مثقف وذوّاق للأدب العربي، وله قدرة على تقويم الأعمال الأدبيَّة، كسيف الدولة الحمداني موضوع دراستنا.[1]

التعريف بالمتلقي: هو علي بن عبد الله بن حمدان التغلبي الربعي، أبو الحسن، سيف الدولة، ولد في ديار بكر سنة(303هـ)، ونشأ شجاعاً مهذباً عالي الهمة، مَلَكَ وَاسطاً وما جاورها، ومال إلى الشام فامتلك دمشق، وعاد إلى حلب فملكها سنة(333هـ) وتوفي فيها سنة (356هـ)، أخباره ووقائعه مع الروم كثيرة، وكان كثير العطاء، مقرباً لأهل الأدب، يقول الشعر الجيد. وهو أول من ملك حلب من بني حمدان، وله أخبار كثيرة مع الشعراء خصوصاً المتنبي والببغاء وغيرهم.[2] وما تميز به بنو حمدان ملوكاً وأمراء عن غيرهم قرب وجوههم للصباحة، وألسنتهم للفصاحة، وأيديهم للسماحة، وعقولهم للرجاحة، وسيف الدولة مشهور بسيادتهم، وواسطة قلادتهم، وكانت وقائعه في عصاة العرب تكف بأسها وتفل أنيابها، وتذل صعابها، وتكفي الرعية سوء أدبها. وغزواته تدرك من الروم الثأر، وتحسن في الإسلام الآثار. وحضرته مقصد الوفود، ومطلع الجود، وقبلة الآمال، ومحط الرحال، وموسم الأدباء، وحلبة الشعراء، ويقال: إنه لم يجتمع قط بباب أحد من الملوك – بعد الخلفاء– ما اجتمع ببابه من شيوخ الشعر، ونجوم الدهر، وإنما السلطان سوق يجلب إليها، ما ينفق لديها. وكان أديباً شاعراً محباً لجيد الشعر، شديد الاهتزاز لما يمدح به.[3]

مستويات المتلقّي: تشير نظرية التلقي إلى استقبال الأعمال الأدبية، وتلقيها بناء على تذوق المتلقّي وتأثره بمنتج النص وتفاعله معه سلباً أو إيجاباً في العملية الإبداعية من خلال المتلقّي الإيجابي والسلبي والناقد، فأصحاب هذه النظرية يرون أن المتلقّين لا يتساوون في تلقيهم للنص، ويمكن توضيح ذلك بما يأتي:

---

[1] ينظر التلقي في النقد العربي ص201،202.

[2] ينظر معجم تراجم الشعراء الكبير، يحي مراد، دار الحديث، القاهرة، 437/1.

[3] ينظر يتيمة الدهر، 4/1.

أ- **المتلقّي الإيجابي:** هو الذي يستطيع المشاركة في إنتاج النص وبناء معناه، أو اكتشاف المعاني التي يحتملها النص، وهو يقوم بدور واضح في العملية الإبداعية بوصفه منتجاً للنص أكثر منه مستهلكاً[1].

وبذلك تكون عملية التلقي إيجابية، ونعني بالإيجابية أيضاً القبول والاستحسان، وهما في الغالب يكونان بعيدين عن الشرح والتفسير، وخاصة عند تلقي النص، ومن صور التلقي الإيجابي :إعجاب المتلقّي بالنص، فيتخذه سبيلاً للحكم، فيبدأ بذكر محاسنه، خصوصاً إذا كانت هناك مقارنة بين نص ونص آخر فيترجم الإعجاب بفعل المكافأة المادية أو الثناء على النص وصاحبه، ويظهر ذلك جلياً عند تلقي الخلفاء والولاة شعر المدح، ومن صور التلقي الإيجابي أيضاً: الأخذ عن النص وتقليده إلى غير ذلك من طرق الاستجابة للنص، ويقوم المتلقّي بالاستجابة نتيجةً لتجاربَ عاشها مع الإبداع الأدبي، وكلما تنوعت ثقافة المتلقّي قويت مشاركته في فهم النص واستيعاب معانيه وإنشاء معاني جديدة للنص، فالنص عبارة عن جمل عديدة مركبة، وعلى المتلقّي الإيجابي أن يحلل كل جملة ناقداً لبنائها ومعيداً لتركيبها من أجل تأويله من جديد. [2]

إذن المقصود بالتلقيّ الإيجابي للنص الأدبيّ في هذا البحث شعور المتلقي بجمال القصيدة وإعجابه بها دون تعليل لسبب إعجابه بها، إنما يترجم ذلك بمكافأة الشاعر مادياً أو معنوياً، وأمثلة ذلك كثيرة في الشعر العربي كما سيتبين في الجانب التطبيقي من هذا البحث.

يرى ابن طباطبا(322هـ) أنَّ: " للأشعار الحسنة على اختلافها مواقع لطيفة عند الفهم لا تحد كيفيتها كمواقع الطُعُوم المركبة الخفية التركيب اللذيذة المذاق، وكالأراييح الفائحة المختلفة الطيب والنسيم، وكالنقوش الملونة التقاسيم والأصباغ، وكالإيقاع المطرِب المختلف التأليف، وكالملامس اللذيذة الشهية الحس، فهي تلائمه إذا وردت عليه، أعني: الأشعار الحسنة للفهم، فيلتذّها، ويقبلها، ويرتَشفها كارتشاف الصّديان للبارد الزلال؛ لأنَّ الحكمة غذاء الروح، فأنجع الأغذية ألطفها"[3].

يرى ابن طباطبا أن قبول الشعر يتوقف على حسنه وفهمه، فكلما كان الشعر حسناً قُبِل وفُهم من قبل المتلقيّ، وبالتالي ارتشفه كارتشاف العطشان للماء الصافي البارد.

---

[1] ينظر قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص 89 -90.

[2] التلقي والتأويل بيان سلطة القارئ في الأدب، ص 42، 61 ،63.

[3] عيار الشعر، ص22.

وقد عبَّر ابن رشيق القيرواني (456هـ) عن علامات الشعور بالجمال بقوله: " وإنَّما الشِّعر، ما أطرب، وهزَ النفوس، وحرَك الطباع " [1].

نلاحظ التأثُّر بالعنصر الذَّاتي عند أغلب القدماء الذين كانوا يركِّزون في تقديرهم للشعر على المحاسن والمساوئ، فيقدرون جودته من خلال إعجاب المتلقي بأفكاره أو بصياغته أو بكليهما، وبالعكس.

ب – المتلقّي السلبي: ويحمل معنيين:

1– استقبال النص وتلقيه كما هو، ووفق المعنى الذي أراده المبدع، دون القيام بما يزيد على عملية استهلاك النص في سلبية التلقي، التي تعني عدم السماح للمتلقي بإنتاج معنى جديد للنص الأدبي؛ فالمعنى موجود عند المبدع، وهو حريص على إيصاله إلى المتلقّي بأكبر قدر من الوضوح.

2– رفض النص لعيبٍ ما أصاب النص ذاته، أو لأسباب تتعلق بالمتلقّي، والتي قد تدفعه للتعامل مع النص بشكل غير موضوعي[2].

إن ضعف القدرة الإبداعية للمبدع سواء أكانت في الشكل أم في المضمون تجعل المتلقّي يستنكر ذلك، فينظر للنص نظرةً سلبيةً، كما تسهم بعض العوالق النفسية والفكرية والاجتماعية والسياسية في توجيه آراء المتلقّي، وبالتالي حكمه على النص، فيكوّن حاجزاً يحول دون النظرة الشمولية للنص، فيبتعد المتلقّي عن الموضوعية، ويحكم سلباً على النص[3].

ج: المتلقّي الناقد: وهو الذي يمتلك خبرةً تؤهله لإعادة إنتاج النص الأدبي. ونجد في تراثنا النقدي القديم التفاتات من المبدع إلى متلقيه، أحياناً تكون مباشرة، وأحياناً غير مباشرةً، تعطي كلَّ متلقٍّ من بين الجمهور الحقَّ في أن يفهم النص كما يريد أن يفهمه، لا كما يريد المبدع، فهو يقرّ بتعدد القراءات، ولا يصرّ على الأحادية في فهم النص. [4]

وبذلك يكون النص نتاج تفاعل بين المبدع والمتلقّي، وكلما كان المتلقّي متفاعلاً مع النص كان ذلك في صالح النص. ويمر تفاعل المتلقّي مع النص بمرحلتين:

الأولى: مرحلة إنتاج النص من قبل المبدع واستقباله من قبل المتلقّي، وهي العملية الطبيعية التي تتم بين النص والمتلقّي.

---

[1] العمدة، 257/1.

[2] ينظر قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص 66.

[3] ينظر التلقي النقدي لشعر بشار بن برد حتى نهاية القرن الخامس الهجري، ص194.

[4] ينظر قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص 90.

الثانية : مرحلة يتعدَّى فيها المتلقّي دوره السابق إلى ممارسة دوره في إنتاج النص، وهذا يتم من اللحظة الأولى لتشكل النص، حينما يستحضر المبدع متلقياً ضمنياً يوجه عمله لما يناسبه، ويصنعه وفق شروطه، ويستمر في لحظة تسليم المبدع النص لمتلقيه، ويبقى أيضاً حتى بعد أن تنقطع صلة المبدع بالنص؛ لأنَّ الدور يكون في ذلك الوقت للمتلقي، وينصح بعض النقاد أنْ يكون النص غامضاً بعض الشيء؛ لأنَّ ذلك يمنح المتلقّي الفرصة للبحث عن تلك المعاني الغامضة، وتجعله يُعمِل فكره ويشحذ خياله في محاولة الكشف عن المعاني التي يحتملها النص [1].

مما سبق نستنتج أنَّ النص هو نتاج تفاعل وتواصل مشترك بين المبدع والمتلقّي، تتلاحم فيه مقدرة صاحب النتاج وخبرة المتلقّي، وقد يؤدي هذا التلاحم الفني إلى إبداع جديد، يتسع له مجال النص [2]. هذا يعني أنَّ على المتلقّي أن يُعمِل فكره حتى يتضحَ له ما غمض من النص؛ لتحصل لديه المتعة الفنية وتتحقق ذاتيته؛ لأنَّ عملية التلقي تستدعي خبراته ومهاراته؛ لتنهض به إلى مهمة الكشف والإبانة عن المعاني والوصول إلى هذا المستوى؛ ليتهيأ لكل متلقٍّ ما لم يكن من أهل المعرفة والحذق والخبرة الفنية، وفي المقابل يكون المبدع كذلك لتكون علاقة كل منهما بالآخر علاقة مزدوجة، تمتزج فيها مهارات الإبداع الفني لصاحب النص مع مهارات الخبرة في الغوص وراء المعاني عند المتلقّي، وهذا ما ذكره عبد القاهر الجرجاني، وأكَّد أن النص لا يكشف عن أسراره ما لم يتهيأ له متلقٍّ كالغوَّاص الماهر الذي يبذل قصارى جهده باحثاً عن الأصداف للوصول إلى الجواهر واستخراجها، وأن هذا الغوَّاص لن يعود من رحلته مع النص بطائل إلا إذا كان من أهل المعرفة والحذق [3].

ثانيـاً – الـنَّص : وهو حقل الدِّراسة هنا، ويقصد به الأشعار التي قيلت في حضرة أمير حلب(سيف الدولة)، ومما يجب توفره في النصّ الذي يريد المبدع إلقاءه أمور عدة أهمها: التأثير في المتلقي، قال ابن رشيق القيرواني (456هـ): " فأول ما يحتاج إليه الشاعر ـ بعد الجدّ الذي هو الغاية، وفيه وحدة الكفاية ـ حُسن التأتي والسِّياسة، وعلم مقاصد القول ؛ فإن نسب ذلّ وخضع، وإن مدح أطرى وأسمع، وإن هجا أقلّ وأوجع، وإن فخر خبّ ووضع، وإن عاتب خفض ورفع، وإن استعطف حنّ ورجع، ولتكن غايته معرفة أغراض المخاطب كائناً ما كان ؛ ليدخل إليه من

---

[1] ينظر قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص91.

[2] ينظر قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية وتراثنا النقدي دراسة مقارنة، ص 109.

[3] ينظر أسرار البلاغة، ص 152.

بابه، ويداخله في ثيابه، وذلك هو سرّ صناعة الشعر، ومغزاه الذي به تفاوت الناس و به تفاضلوا . وقد قيل لكل مقام مقال "[1]

ويُشترط في النَّص أن يكون ذا صنعة جيدة ليلفت نظر المتلقي، قال ابن طباطبا (322هـ): " وللشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه وما يرد عليه من حسن تركيبه واعتدال أجزائه، فإذا اجتمع للفهم مع صحة وزن الشعر صحة وزن المعنى وعذوبة اللفظ فصفا مسموعه ومعقوله من الكدر تم قبوله، واشتماله عليه، وإن نقص جزء من أجزائه التي يكمل بها... كان إنكار الفهم إياه على قدر نقصان أجزائه".[2]

وقد أشار الجاحظ (255هـ) إلى ضرورة تنقيح القصيدة وأهمية ذلك بالنسبة للمتلقيّ، ويبدو أنه قصر ذلك على قصائد المدح فقال: " ومن تكسّب بشعره والتمس به صلات الأشراف والقادة، وجوائز الملوك والسادة، في قصائد السماطين، وبالطوال التي تنشد يوم الحفل، لم يجد بُدّاً من صنيع زهير والحطيئة وأشباههما، فإذا قالوا في غير ذلك أخذوا عفو الكلام وتركوا المجهود".[3]

نستنتج مما سبق أنَّ أهمية تنقيح الشعر تكمن في تلافي الأخطاء الموجودة في القصيدة قبل إلقائها، وفي ذلك حرصٌ من المبدع على عدم نفور المتلقي، ليحدث القبول والاستحسان من قبل المتلقي.

ثالثاً – المبدع :

وتتضمن هذه الدراسة مجموعة من الشخصيات التي عاشت في العصر العباسي أمثال: المتنبي وأبو فراس الحمداني ممن وفدوا على سيف الدولة، وألقوا قصائدهم على مسامعه. يقال: " لم يجتمع بباب أحد من الملوك بعد الخلفاء ما اجتمع بباب سيف الدولة من شيوخ العلم ونجوم الدهر " [4] وتقع على عاتق الشاعر من هؤلاء تطبيق القاعدة العامة التي تنصّ على أنّه (لكل مقام مقال) فعلى المبدع(الشاعر) إذن أنْ يحسن اختيار النصوص التي يلقيها في حضرة الخليفة خاصَّة، وإلا فإنَّه سيعرِّض نفسه للنَّقد [5]. وسيبين هذا المحور تفاعل المتلقيّ مع النص الشعري، والأثر الذي يمكن أن يتركه في نفس متلقيه الإيجابي (سيف الدولة الحمداني).

---

[1] العمدة 1/ 364، 365.

[2] عيار الشعر، ص21.

[3] البيان والتبيين 13/2. 14.

[4] ينظر معجم تراجم الشعراء الكبير، 437/1.

[5] ينظر التلقي في النقد العربي، ص201،202 .

القسم الثاني من البحث

الجانب التطبيقي:

يُعدّ المتلقي المحور الأهم في نظرية التلقي؛ فقد حافظت هذه النظرية على العلاقة المتينة بين النص والمتلقي الذي يتعامل مع ما يتلقاه مباشرةً. وإذا تابعنا إسقاط أفكار هذه النظرية على النقد العربي القديم فسنجد أن المتلقي كان من الأهمية بمكان؛ فهو حاضر في ذهن المبدع لحظة الخلق الفني، وحاضر أيضا في الفكر النقديّ عندما يبحث في نص ما، مثل مراعاة مقتضى الحال. وتقع على عاتق الشاعر مهمة صوغ أشعاره التي يريد نقلها من خلال شخصية المتلقي؛ لأن هذه الأشعار تتحّدد في طبيعتها بشخصية المتلقي. فعلى الشاعر تطبيق القاعدة التي تنص على أنه (لكل مقام مقال) والتي تجعل العمل الأدبي عبارة عن مجموعة رموز وإشارات لغوية وبلاغية تسعى لإرضاء ذوق المتلقي في المقام الأول، فعلى المبدع إذن أن يحسن اختيار النصوص التي يلقيها في البلاط خاصةً. [1]

اعتمد النقاد القدماء كثيراً على الذوق في التقويم والتفصيل والموازنة بين النصوص، وهو معيار تأثري يتميز بالذاتية، ويعتمد على عدة أمور أهمها: حفظ الشعر وكثرة سماعه ومجالسة العلماء والأدباء، واستعداد المتلقي لنقد الأعمال الأدبية، وقدرته على الإحساس بمواطن الجمال، مع الدربة والثقافة؛ مما يؤدي إلى امتلاك هذه الأداة في الحكم على الأعمال الأدبية من خلال استقبال الجمال الذي تحويه الأبيات الشعرية، وتذوقها، ثم قدرته على مقارنة النصوص مع ما تختزنه ذاكرته. وتتميز أحكام الذوق بأنها غير معللة، ألا أنها تكشف عن شخصية المتلقي وخبرته وثقافته؛ لأنها تأثرية؛ نابعة من ذاته، ولا تعتمد على القواعد والقوانين. [2]

سنقوم في هذا البحث بدراسة تطبيقية للتلقي الإيجابي عند (سيف الدولة الحمداني) وتقبله لبعض الأشعار التي قيلت في حضرته، بعد أن لمس فنيتها، وأحسّ بجمالها. ونعني بالإيجابية في هذا البحث القبول والاستحسان لحظة استقبال النص الشعريّ، البعيدين عن الشرح والتفسير؛ إذ يُبدي المتلقي إعجابه بالنص دون تعليل، إنما يترجم إعجابه بفعل المكافأة المادية، ونظراً لضيق المقام، ستقتصر الدِّراسة على توضيح تقبله لبعض الأشعار التي قيلت في حضرته وتلقيه الإيجابي لها وردة فعله الأنية عليها دون الدخول في تفاصيل أخرى:

---

[1] ينظر التلقي في النقد العربي، ص 201،202.

[2] المرجع نفسه، ص 108،109.

أوّلاً: حكى ابن لبيب غلام أبي الفرج الببغاء أن سيف الدولة كان قد أمر بضرب دنانير للصلات في كل دينار منها عشرة مثاقيل وعليه اسمه وصورته فأمر يوماً لأبي الفرج منها بعشرة دنانير فقال ارتجالاً:

نحنُ بجُود الأمير في حرم نرتـعُ بين السُّجود والنعـم
أبدعُ من هذه الدّنانير لم يجر قديماً في خاطر الكرم
فقد غدت باسمه وصورته في دهـرنا عُوذة[1] من العـدم[2]

فزاده عشرة أخرى[3].

ما أجمل هذه الأبيات التي قيلت ارتجالاً أمام الأمير، فقد أعجب بها فكان المتلقي (سيف الدولة) إيجابياً، اتضح ذلك في كرمه وزيادته عشرة دنانير على العشرة الأولى بعد سماعه المديح.

إن قبول الشعر يتوقف على حسنه وفهمه، فكلما كان الشعر حسناً قُبِل وفُهم من قبل المتلقيّ. ولذلك كانت عملية التلقي إيجابية هنا، وقد تمثلت في القبول والاستحسان والإعجاب، وكانت بعيدة عن الشرح والتفسير، وقد ترجم سيف الدولة الإعجاب بفعل المكافأة المادية.

إذن المقصود بالتلقيّ الإيجابي للنص الأدبيّ في هذا البحث شعور المتلقي بجمال القصيدة وإعجابه بها دون تعليل أحياناً.

ثانياً: حدثني أبو الحسن علي بن محمد العلوي الحسيني الهمداني الوصي قال: كنت واقفاً في السماطين بين يدي سيف الدولة بحلب والشعراء ينشدونه، فتقدم أعرابي رث الهيئة، فاستأذن الحجاب في الإنشاد، فأذنوا له فأنشد:

أنـت عـليٌّ وهـذه حـلبُ قد نفذ الزّادُ وانتهى الطّلبُ
بهذه تفخر البلادُ وبالأمير تزهى عـلى الـورى العربُ
وعبدك الدهر قد أضر بنا إليك من جور عبدك الهربُ[4]

فقال سيف الدولة: أحسنت، ولله أنت وأمر له بمائتي دينار.[5]

يتبين التلقي الإيجابي عند سيف الدولة بالقول والفعل؛ فقد أثنى على الشاعر واستحسن قوله مما دفعه لإعطائه مائتي دينار؛ لأنه وصفه بما أحب أن يسمعه.

---

(1) العوذة : ما يُعلق على الأطفال من تمائم؛ ليقيهم العين والحسد وغيرهما. يتيمة الدهر 42/1.

(2) المصدر السابق 42/1.

(3) المصدر السابق نفسه 42/1.

(4) يتيمة الدهر 42/1

(5) المصدر السابق 42/1

ويوجب قدامة بن جعفر (ت 337 هـ) على من أراد أن يصف أحداً ألا يخرج عن المعنى الذي يليق بالمتلقي فلا يصف الأمير مثلاً بغير حسن السياسة، وأن يصف كل واحد بصناعته التي هو فيها [1].

وينبه ابن رشيق القيرواني (ت 456 هـ) على أحوال المتلقي فقال: "والفطن الحاذق يختار للأوقات ما يشاكلها، وينظر في أحوال المخاطبين، فيقصد محابهم، ويميل إلى شهواتهم، وإن خالفت شهوته، ويتفقد ما يكرهون سماعه فيتجنب ذكره"[2].

ثالثاً: حكى أبو إسحاق إبراهيم بن هلال الصابي قال: طلب مني رسول سيف الدولة شيئاً من شعري ثم ألحّ عليّ فأعطيته هذه الأبيات:

إن كنتُ خنتك في الأمانة ساعةً فذممت سيف الدولة المحمودا
وزعمتُ أنّ له شريكاً في العُلا وجحدتُه في فضلــه التّوحيدا
قسماً لو أني حـالفٌ بغمُوسـها لغـريـم دين ما أراد مـزيدا [3]

فلما عاد رسول سيف الدولة أخرج كيساً بختم سيف الدولة، مكتوباً عليه اسمي وفيه ثلاثمائة دينار. [4]

نلحظ التلقي الإيجابي الذي ترجمه المتلقي (سيف الدولة) بالعطاء المادي الذي بلغ ثلاثمائة دينار وهو مبلغ كبير جداً في ذلك الوقت.

أعجب المتلقي بالنص لاحتوائه على أسباب ذلك، وهي أمور عدة أهمها: التأثير في المتلقي، قال ابن رشيق القيرواني: " فأول ما يحتاج إليه الشاعر . بعد الجدّ الذي هو الغاية، وفيه وحدة الكفاية . حُسن التأتي والسِّياسة، وعلم مقاصد القول؛ فإن نسب ذلّ وخضع، وإن مدح أطرى وأسمع، وإن هجا أقلّ وأوجع، وإن فخر خبّ ووضع، وإن عاتب خفض ورفع، وإن استعطف حنّ ورجع، ولتكن غايته معرفة أغراض المخاطب كائناً ما كان؛ ليدخل إليه من بابه، ويداخله في ثيابه، وذلك هو سرّ صناعة الشعر، ومغزاه الذي به تفاوت الناس وبه تفاضلوا. وقد قيل لكل مقام مقال."[5]

---

[1] ينظر نقد النثر، ص 77.
[2] العمدة في محاسن الشعر وآدابه 390/1.
[3] يتيمة الدهر 45/1.
[4] المصدر السابق، 45/1
[5] العمدة 1/ 364، 365 .

رابعاً: كان أبو فراس يوماً في نفر من ندمائه، فقال لهم سيف الدولة: أيكم يجيز قولي، وليس له إلاَّ سيدي يعني (أبا فراس) [1]:

لَـكَ جسْـمـي تُعلُّـــهُ فَدَمـي لـمَ تُـحلُّـــه؟

لَـكَ مـن قَلبـيَ المَـكَا نُ فَـلـم لا تَـحُلُّـــه؟[2]

فارتجل أبو فراس وقال:

أَنَا إنْ كُـنـتُ مَـالـكَـاً فَلـيَ الأَمـرُ كُـلُّـهُ [3]

" فاستحسنه، وأعطاه ضيعة بـ(مَنْبجَ) تَغُلُّ ألفي دينار في كل سنة " [4].

لقد أحسّ سيف الدولة بجمال البيت الذي ارتجله أبو فراس فأطربه وحرك مشاعره، وعن هذا الشعور يتحدث ابن رشيق القيرواني (456هـ) قائلاً: " وإنَّما الشِّعر، ما أطرب، وهزَ النفوس، وحرَك الطباع"[5].

وبذلك استحق الجائزة التي منحها له المتلقي الذي سُرّ بما سمع فاهتزت نفسه طرباً وتحركت يداه عطاءً أرضى الشاعر.

نلاحظ التأثُّر بالعنصر الذَّاتي عند سيف الدولة الذي ركِّز في تقديره للشعر على المحاسن، فقدّر جودته من خلال إعجابه بأفكاره وصياغته.

خامساً: عندما أنشد المتنبي قصيدته التي أولها:

أجاب دمعي وما الداعي سوى طلل دعاه فلباه الركب والإبل[6].

وناول سيف الدولة نسختها، وخرج فنظر فيها، ولما انتهى إلى قوله:

يأيها المحسن المشكور من جهتي والشكر من جهة الإحسان لا قبلي

ما كان نومي الإّ فوق معرفتـــي بأن رأيك لا يؤتي من الزلـــل

أَقلْ أَنلْ أَقْطعْ احْملْ عَلّ سلّ أَعدْ زدْ هَشّ بَشَّ تَفَضَّلْ أَدْن سُرَّ صل[7]

---

[1] ينظر ديوان أبي فراس الحمداني، شرح خليل الدويهي، دار الكتاب العربي، بيروت . لبنان، ط4، 1999م، ص260.

[2] ينظر ديوان أبي فراس الحمداني، ص260.

[3] المصدر السابق، ص260.

[4] يتيمة الدهر 43/1. وينظر ديوان أبي فراس الحمداني، ص260.

[5] العمدة 257/1.

[6] ديوان المتنبي، ص259.

[7] أقل: أقال عثرته: رفعه منها، أنل: أعط، أقطع: أقطعه: أرض كذا إذا جعل له غلتها رزقاً، احمل: أي على فرس ونحوه، عل: على أو افع منزلتي، سل: أي اذهب عني غمي وأعدلني إلى ما كنت عليه من حسن رأيك وزدني من إحسانك. هش بش: هش لي وبش بي: الهشاشة التبسم والبشاشة طلاقة الوجه، ادن: قرب، سر:

وقّع سيف الدولة تحت أقل: قد أقلناك، وتحت أنل: يحمل إليه من الدراهم كذا، وتحت أقطع: قد أقطعناك الضيعة الفلانية، ضيعة بحلب، وتحت احمل: يقاد إليه الفرس الفلاني، وتحت عل: قد فعلنا، وتحت سل: قد فعلنا فسل، وتحت أعد: أعدناك إلى حالك من حسن رأينا، وتحت زد: يزاد كذا، وتحت تفضل: قد فعلنا وتحت أدن: قد أدنيناك، وتحت سر: قد سررناك، وتحت صل: قد فعلنا. [1]

وبذلك تكون عملية التلقي إيجابية تمثلت بالقبول والاستحسان، وكانا بعيدين عن الشرح والتفسير، وقد ترجم سيف الدولة تلقيه الإيجابي بفعل المكافآت المادية التي توالت علي الشاعر كحبات المطر؛ الواحدة تلو الأخرى.

نلاحظ التأثُّر بالعنصر الذَّاتي عند تلقي هذا البيت الذي ركِّز فيه الشاعر على جودة المعاني وصياغة الألفاظ والاختصارات التي شملتها.

لقد عرف الشاعر ما الذي يجب قوله عند إلقاء قصيدته على مسامع الأمير وفي بلاطه، قال أحد الباحثين[2]: "وكان هناك اتجاه يميل أصحابه إلى التهوين من علاقة النَّص بصاحبه، والتركيز على علاقته بأحوال المتلقي أو المخاطب. وهذا الضرب من التلقي كان خاصاً بالنص البلاطي أو المتكسب بصفة عامة، وفيه يكون صاحب النَّص محاصراً بجملة من الأحكام، لا يصدر فيها الناقد . غالباً . عن مقتضيات الفنّ الشعري، أو أحوال الأديب بقدر ما يراعي آداب المسلك في مخاطبة الأمير أو الخليفة. وكان الخروج على تلك الآداب يوقع الشاعر أو الخطيب في ورطة مع النقَّاد الذين يسرعون إلى تصيُّد المآخذ على كل بيت يخالف هذا المنهج، ومن ثَمَّ أنكروا على أبي الطيب قوله لكافور أول لقائه مبتدئاً" [3]:

كَفَى بكَ دَاءً أن تَرَى الموتَ شَافيا وَحَسْبُ المنَايا أن يكُنّ أمانيا [4]

علّق ابن رشيق القيرواني على هذا البيت قائلاً : " فالعيبُ من باب التّأدّب للملوك، وحسن السياسة، لازم لأبي الطيب في هذا الابتداء، لاسيما وهذا النوع ـ أعني جودة المبدأ ـ من أجلّ محاسن أبي الطيب وأشرف مآثر شعره إذا ذُكر الشعر"[5] ، وقال أيضاً : بأنه يجب على الشاعر

من السرور، صل: من الصلة وهى العطية. ينظر ديوان المتنبي، شرح عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت . لبنان، ط8، 2013م، ص262.

[1] ينظر يتيمة الدهر 147/1.

[2] هو الدكتور محمود عبد الواحد، صاحب كتاب قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي.

[3] قراءة النص وجماليات التلقي، ص102.

[4] ديوان المتنبي، ص337.

[5] العمدة 394/1.

أن يختار الوقت المناسب لمخاطبة الملوك، ويراعي أحوالهم، فيقصد ما يحبونه من المعاني، ويبتعد عما يكرهون سماعه ، فقد ذكر أنّ أحد الملوك قال لشاعر من الشعراء بعدما أورد بيتاً تضمن البقاء والخلود في هذه الدنيا، فقال له : إنّ الموت حقّ ، ولنا منه نصيب، غير أنّ الملوك تكره ما ينكّد عليها عيشها، ويُنغّص لذتها، فلا تأتنا بشيء نكره.[1]

فقد كره كافور الإخشيديّ سماع هذه القصيدة؛ لأن الشاعر ابتدائها بذكر الموت، الذي ينغص على الملك حياته.

سادساً: كان سيف الدولة يخص المتنبي بالنصيب الأكبر من العطاء، مما أثار حسد الحاضرين في البلاط، فعملوا على الكيد للمتنبي، وإيغار صدر سيف الدولة عليه، واستطاعوا أن يوقعوا بينهما، لأن سيف الدولة أنصت إلى الحساد وصدقهم فيما أوغروا صدره به، لكن المتنبي لم يسكت على ذلك، واستعاد سيف الدولة لصفه ببيت شعر نال رضاه وإعجابه، كما سيتبين من الخبر التالي: قال أبو فراس لسيف الدولة: إن هذا المتشدق كثير الإذلال عليك، وانت تعطيه كل سنة ثلاثة آلاف دينار عن ثلاث قصائد، ويمكن ان تُوزع مائتي دينار على عشرين شاعراً يأتون بما هو خير من شعره، فتأثر سيف الدولة من هذا الكلام، وكان المتنبي غائبا، وبلغته القصة فدخل على سيف الدولة وأنشد [2]:

ألا ما لسيف الدولة اليوم عاتباً فداه الورى أمضى السيوف مضارباً

ومالي إذا ما اشتقت أبصرتُ دونه تنائفَ لا أشتاقها وسباسبا

وقد كان يُدني مجلسي من سمائه احادثُ فيها بدرها والكواكبا[3].

فاطرق سيف الدولة ولم ينظر إليه كعادته، فخرج المتنبي من عنده متغيراً، وحضر أبو فراس وجماعة من الشعراء فبالغوا في الوقيعة في حق المتنبي، فانقطع يعمل القصيدة التي مطلعها:

وَاحَرّ قَلباهُ ممن قَلبُهُ شَبِمُ[4] وَمَنْ بجسمي وحالي عندَهُ سَقَمُ[5]

وجاء وأنشدها وجعل يتظلم فيها من التقصير في حقه، فهمّ جماعة بقتله في حضرة سيف الدولة؛ لشدة إذلاله وإعراض سيف الدولة عنه، فلما وصل في إنشاده إلى قوله:

يا أعدَلَ النّاس إلا في مُعاملَتي فيكَ الخصامُ وَأنتَ الخصْمُ والحَكَمُ[6]

قال أبو فراس: مسخت قول دعبل وادعيته وهو:

---

(1) ينظر المصدر السابق 395/1.

(2) ينظر الصبح المنبي عن حيثية المتنبي، ص 87،88.

(3) ديوان المتنبي، ص 259.

(4) الشبم : البارد، لأن قلبه لم يدخله الحب حتى يحترق بناره. ينظر ديوان المتنبي، ص 256.

(5) المصدر السابق، ص 256.

(6) المصدر السابق نفسه، ص 256.

ولستُ أرجُو انتصافاً منْك ما ذَرَفَتْ
عَيني دُموعاً وأنتَ الخَصمُ والحَكَمُ[1]

فقال المتنبي:

أُعيذُها نَظَرات منْكَ صادقَةً أن تحسَبَ الشّحمَ فيمن شحمهُ وَرَمُ[2]

فعلم أبو فراس أنه يعنيه فقال: ومن أنت يا دعي كنده حتى تأخذ أعراض أهل الأمير في مجلسه؟ فاستمر المتنبي في إنشاده ولم يرد إلى أن قال:

سَيعْلَمُ الجَمعُ ممنْ ضَمّ مَجلسُنا بأنني خَيرُ مَنْ تَسْعَى به قَدَمُ
أنا الذي نَظَرَ الأعْمَى إلى أدَبي وَأسمَعَتْ كَلماتي مَنْ به صَمَمُ[3]

فزاد ذلك غيظا في أبي فراس، وقال: سرقت هذا من عمر بن عروة بن العبد في قوله:

أوضحتُ من طرق الآداب ما اشتكلت دهراً وأظهرتُ إغراباً وإبداعاً
حتى فتحت بإعجازاً خصصت به للعمى والصم أبصاراً وأسماعاً[4]

ولما وصل إلى قوله:

الخَيْلُ وَاللّيلُ والبَيْداءُ تَعرفُني وَالسّيفُ والرمحُ والقرطاسُ وَالقَلَمُ[5]

قال أبو فراس: وما أبقيت للأمير، إذا وصفت نفسك بالشجاعة والفصاحة والرياسة والسماحة، تمدح نفسك بما سرقته من غيرك وتأخذ جوائز الأمير؟ أما سرقت هذا من قول الهيثم بن الأسود النخعي الكوفي المعروف بابن العريان العثماني، وهو:

أعاذلـــي كـم مهمـــه قـــد قطعتـــه أليف وحوش ساكناً غير هائب
أنا ابنَ الفَلا والطعن والضرب والسُّرى وجُرْد المذاكي والقنا والقواضب[6]

وغيره من الأبيات التي اتهمه أبو فراس بسرقتها والتي لا يتسع المقام لذكرها، فغضب سيف الدولة من كثرة مناقشته في هذه القصيدة، وكثرة دعاويه فيها، وضربه بالدواة التي كانت بين يديه فقال المتنبي في الحال:

إن كان سركم ما قال حاسدنا فما لجرح إذا أرضاكم ألم[7]

---

(1) ديوان دعبل بن علي الخزاعي، شرح مجيد طراد، دار الجيل، بيروت – لبنان، ط1، 1998 م، ص 140.
(2) ديوان المتنبي، ص 256.
(3) المصدر السابق، ص 257.
(4) ديوان المتنبي، ص 257، الصبح المنبي عن حيثية المتنبي، ص88،89.
(5) العمدة 394/1.
(6) ديوان المتنبي، ص257.
(7) المصدر السابق، ص 257.

أعجب سيف الدولة ببيت المتنبي ورضي عنه في الحال، وأدناه إليه، وقبّل رأسه، وأجازه بألف دينار، ثم أردفه بألف أخرى. [1]

فقال المتنبي:

جاءت دنانيرك مختومة عاجلة ألفاً على ألف

أشبهت فعلك في فَيْلق قلبته صفاً على صَف[2]

نلاحظ أن أبا فراس قد تدخل في الأبيات التي أنشدها المتنبي واتهمه بسرقتها، فلم يتقبلها سيف الدولة قبولاً حسناً بل ضربه بدواة كانت بين يديه. أما حين أعجب سيف الدولة ببيته السابق، فإنه لم يصغ إلى أبي فراس، واعتذر للمتنبي ووصله وكافأه مكافأة سخية مما أرضى المتنبي كل الرضا.

---

[1] قال أبو فراس: أخذت هذا من قول بشار:

إذا رضيتم بأن نجفي وسركم قول الوشاة فلا شكوى ولا ضجر

لم يلتفت سيف الدولة إلى ما قاله أبو فراس، بأن البيت مسروق من بشار بن برد، وأجازه بألفي دينار، ورضى عنه. ينظر الصبح المنبي عن حيثية المتنبي، ص91.

[2] الصبح المنبي عن حيثية المتنبي، ص 91. ولم أجده في الديوان.

الخاتمة

حاول هذا البحث الربط بين مصطلح من مصطلحات نظرية التلقي الحديثة ؛ وهو (التلقي الايجابي للنص) وبعض ما حدث في بلاط الأمير (سيف الدولة الحمداني)، وردود فعله على الأبيات الشعرية التي ألقيت في حضرته ؛ كتجسيد لصورة موجزة عن الإيجابية في تلقي النص في تراثنا النقدي القديم، وقد توصلت من خلال هذا البحث إلى أن هناك تفاعلاً وتواصلاً بين الشاعر والمتلقي، ويتجلى ذلك في ردود فعله التي تدل على استحسانه الشعر وإعجابه به، فللشعر تأثير بارز في الحالة النفسية للمتلقي؛ فهو يبهج النفوس، ويغرس فيها القيم الإنسانية النبيلة مثل الشجاعة والكرم والعفة وغيرها، وتبين أنّ النص الذي يكون قريباً من قلب المتلقي وعقله، وما يعبر عن آماله وطموحاته يلاقي القبول عنده، أمّا غير ذلك فلا يقبله المتلقيّ .

اهتمّ المتلقي (سيف الدولة الحمداني) بمكافأة الشاعر الذي يقول الشعر الجيد في حضرته، وكان الأساس الذي يستند عليه في الحكم عليهم؛ الذوق الشخصي يدعمه طول ممارسة الآثار الأدبية وثقافته الواسعة، فعلى المتلقي أن يكون من أهل الذوق والمعرفة ليستطيع تقبل الشعر وتفهم معانيه.

هكذا نرى، أنَّ العرب قد عاشوا تجربة جمالية واسعة مع عدد غير قليل من النصوص الشعرية، القليل منها ما أوردناه في هذا البحث، والكثير مبثوث في بطون الكتب ينتظر من يخرجه ليرى النور.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

1- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ط2، د.ت.

2-مراد حسن فطوم، التلقيّ في النقد العربي في القرن الرابع الهجريّ، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور حمود حسين يونس، جامعة دمشق كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية، 2009م.

3-أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة . مصر، د . ت.

4-هانس روبرت ياوس، جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنجدو، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، 2004م.

5-عبد الرحمن المصطاوي، ديوان المتنبي، دار المعرفة، بيروت . لبنان، ط8، 2013م.

6-السُّكريّ، شعر الأخطل، صنعة وروايته عن جعفر محمد بن حبيب، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت . لبنان، ط2، 1979م.

7-خليل الدويهي، ديوان أبي فراس الحمداني، دار الكتاب العربي، بيروت . لبنان، ط4، 1999م.

8-أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد قرقزان، دار المعرفة، بيروت . لبنان، ط1، 1988م.

9-أبو الحسن محمد بن أحمد بن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق عبد العزيز ناصر المانع، دار العلوم، الرياض . السعودية،1985 م.

10- محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، مكتبة لبنان، بيروت . لبنان، ط 1، 1996م.

11- سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، بيروت . لبنان، ط1، 1985م.

12- يحي مراد، معجم تراجم الشعراء الكبير، دار الحديث، القاهرة، د. ط، د. ت.

13- روبرت هولب، نظرية التلقيّ، ترجمة عز الدين إسماعيل، النادي الأدبي الثقافي، جدة . السعودية، ط 1، 19994م.

14- الثعالبي، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، شرح وتحقيق مفيد محمد قميحة، ط1، 1983م، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.

15- رولا ناصر سليمان، التلقي النقدي لشعر بشار بن برد حتى نهاية القرن الخامس الهجري، رسالة دكتوراه، جامعة حلب، 2009م.

16- فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، دار العالم العربي، دبي – الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2006م.

17- أبو منصور عبد الله الثعالبي النيسابوري، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، شرح وتحقيق مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1983م.

18- أبو الحسن محمد بن أحمد بن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق عبد العزيز ناصر المانع، دار العلوم، الرياض- السعودية، 1985م.

19- أبو الفرج قدامة بن جعفر الكاتب البغدادي، نقد النثر، تحقيق طه حسين وعبد الحميد العبادي، دار الكتب المصرية، ط15، 1933م.
20- مصطفى السقا، ومحمد شتا، وعبده زيادة عبده، الصبح المنبي عن حيثية المتنبي، دار المعارف، القاهرة – مصر، ط3.
21- محمد عزام، التلقي والتأويل بيان سلطة القارئ في الأدب، دار الينابيع، دمشق – سوريا، ط1، 2007م.
22- مجيد طراد، ديوان دعبل الخزاعي، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط1، 1983م.

فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

د. فوزية عبد القادر عبد الحميد الدعيكي

كلية التربية بنى وليد – قسم علم النفس

فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

د. فوزية عبد القادر عبد الحميد الدعيكي

كلية التربية بنى وليد – قسم علم النفس

المقدمة

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الاولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربيين يجدون أن صعوبات التعلم ذات أثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية. فمما لا شك فيه أن صعوبات التعلم تعد مشكلة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له الكثير من القلق والتوتر حيث تستنفد صعوبات التعلم جزأ كبيراً من طاقات الطلاب العقلية والمعرفية والانفعالية، وتسبب لهم اضرابات لا توافقية تترك بصماتها على شخصياتهم فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، والقصور في المهارات الاجتماعية، حيث حظيت المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي باهتمام كبير من الدراسات التي ركز بعضها على فحص سلوكيات هؤلاء الأطفال داخل الفصل الدراسي وعلى بعضها الأخر بدراسة سلوكياتهم مع الأقران، وتناول باحثون أخرون سلوكيات هؤلاء الأطفال اللفظية وغير اللفظية.

فيؤكد مويسانMoisan ((1998)) أن كثيراً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا في المهارات الاجتماعية بقدر

مستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن أوجه القصور في مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، كذلك إعداد وتطبيق برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، وبيان فاعليته، وتتضح مشكلة الدراسة من خلال الاجابة على التساؤل التالي: هل يمكن أن يؤدي البرنامج المعرفي السلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي؟ تتكون عينة الدراسة من 10 طلاب من الذكور، ومن طلاب الصف التاسع، من ذوي صعوبات التعلم، والمدمجين في فصول عادية من الطلاب العاديين، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من 14–16 سنة، من مدينة بني وليد، وقد استخدمت الباحثة مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي من إعدادها، البرنامج المعرفي السلوكي من إعدادها، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي من أفراد العينة، واستمرار فاعليته في القياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج معرفي سلوكي، مهارات التعبير الانفعالي، صعوبات التعلم الاجتماعي.

كبير، وإلى الحد الذي يميز بينهم وبين أقرانهم العاديين، فيعجزون في مجالات حل المشكلة الاجتماعية، وفيهم المواقف الاجتماعية، وإظهار السلوكيات الاجتماعية المناسبة، فيصبحون منبوذين وأقل قبولاً من جانب أقرانهم.

وقد رأت الباحثة أنه من أهم ما تشتمل عليه نواح العجز في المهارات الاجتماعية، القصور الاجتماعية، القصور فيس مهارات التعبير الانفعالي حيث أنها أساس للتواصل مع الأخرين، ومن هنا كانت دراسة الباحثة الحالية لإعداد برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، حيث تأمل الباحثة أن تفيد الدراسة العاملين في المجال التربوي من أجل وضع برامج إرشادية وإرشادية مماثلة لمساعدة تلك الفئة من الطلاب.

Abstract

The Effectiveness of a Behavior cognitive program for developing Emotional Express Skills among student with social Learning Disabilities. Prepared By: Fawzia Abd-Elkader Abd-Elhamed. The Study Amis to Constructing and Applying a Behavior cognitive program For developing Emotional Express Skills Among students With social Learning Disabilities. The Study Sample Consisted of 10 Male students, Whose Age Span In 14–16 Years Old. The Researcher Tends To Use: rating of Emotional Express Skills Scale ((Prepared By // the Researcher)) & Behavior cognitive program ((Prepared By // the Researcher)) The Results Showed That The program Which Was Used In This Study Was Effective For For developing Emotional Express Skills Among The Individuals Of The Experimental Group, The program Was Distinguished By Continues Effectiveness, Which Appeared From The Follow Up Study.

Key Words :Behavior cognitive program, Emotional Express Skills, Learning Disabilities Soc.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا من تسليم المشتغلين في ميدان علم النفس بخطورة ما يترتب على القصور في المهارات الاجتماعية والمعاناة من صعوبات التعلم الاجتماعي من نتائج وعواقب سلبية بالنسبة للفرد وصحته النفسية، إذ يكاد يكون هناك اتفاقاً بين العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت بهدف تقويم المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى الحس الاجتماعي والمهارات الاجتماعية المقبولة، كما أنهم أميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية لعجزهم أو عدم قدرتهم على التفاعل اجتماعياً على نحو موجب، كما أن نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى الأولاد أكثر مقارنة بنسبة انتشاره لدى البنات:

ومن هنا يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل العام التالي:

هل يمكن أن يؤدي البرنامج المعرفي السلوكي الي تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية المرحلة العمرية والموضوع الذي تتصدى له، ألا وهو "فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي". كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تتناوله الباحثة المرتبط صعوبات التعلم الاجتماعي وأهمية المهارات الحياتية، والتي من أهمها مهارات التعبير الانفعالي في علاج الصعوبات، على هذا تتحدد أهمية الدراسة من خلال جانبين مهمين هما:

الاهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على القصور في مهارات التعبير الانفعالي وتأثيراتها السلبية على جوانب النمو المختلفة لدى طلاب الصف التاسع من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. كما أن هده الدراسة أهتمت بضرورة توظيف النظرية المعرفية السلوكية بفلسفتها وفنياتها في التدريب على إحداث التعلم والذي يؤدي دورا هاما في نمو سلوك الفرد الاجتماعي وفي تعديله، وأن السلوك لا يقلد تقليدا دقيقا و لا تاما دون أن يتم تشكيله بواسطة القائمين على دور التعلم التطبيع الاجتماعي عن طريق مبادئ التقريب المتتابع (سهير كامل 2010، 274)، وتعتبر هذه الدراسة إسهاما في مجال الدراسات التي تناولت قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، حيث ألقت الضوء على القصور في مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، كذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الفئة التي تقوم بدراستها وهم الطلاب في مرحلة المراهقة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، كما تأتي أهمية الدراسة في تحليل الدراسات السابقة التي كشفت عن أوجه القصور في مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي وأساليب تنمية تلك المهارات لديهم، ومن ثم تتمثل أهمية الدراسة أيضاً في إثراء الجانب المعرفي في مجال التربية والسلوك وطرق تعليم وتدريب وإرشاد الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

الاهمية التطبيقية:

تأتي أهمية هده الدراسة في توفير قسط من المعلومات والبيانات عن خصائص الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي بصفة عامة ومستوى مهارات التعبير الانفعالي لديهم بصفة خاصة، ونوعية هذه المهارات وتأثيرها في حياة هؤلاء الطلاب، كذلك توفير معلومات عن بعض مشكلاتهم النفسية والاجتماعية الناجمة عن القصور في مستوى مهارات التعبير الانفعالي لديهم، ومن ثم لفت الانتباه لضرورة وجود برامج للتدخل، ولذا تنبع أهمية هذه الدراسة تطبيقيا من أهمية

الاسلوب الارشادي المستخدم، وهو برنامج تدريب باستخدام الفنيات المعرفية السلوكية لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، والذي كشفت فيه الدراسات السابقة على أهمية هذا النوع من التدريب، لما له من فاعلية في تنمية مهارات التعبير الانفعالي، وبالتالي يؤثر بالإيجاب على اتجاهات الطلاب نحو ذواتهم ونحو الأخرين ويساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي السوي، أيضا يمكن الاستفادة من نتائج تطبيق الدراسة ومعرفة مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، وذلك يمكن أن يسهم في إمكانية تعميمه وتطبيقه على عينات أخرى. كذلك تتمثل أهمية الدراسة من خلال ما تقدمه من توصيات يمكن أن تفيد المعلمين والمختصين بهذه الفئة من الطلاب.

أهداف الدراسة: يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

1- محاولة الكشف عن أوجه القصور في مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.
2- الكشف عن فاعلية الفنيات المستخدمة في البرنامج لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدي عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.
3- الكشف عن مدي استمرارية تأثير البرنامج بعد التطبيق البعدي في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدي عينة ذوي صعوبات التعلم.

فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي / التتبعى على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي.

مفاهيم الدراسة:

1- **برنامج معرفي سلوكي:** Behavior cognitive program

عرفت الباحثة البرنامج إجرائيا بأنه: " مخطط منظم وفق أسس علمية وتربوية ضمن مجموعة من الانشطة والفنيات المحددة بجدول زمني معين، بهدف تنمية المهارات التعبير الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية ".

2- **صعوبات التعلم الاجتماعي:** Learning Disability Social

عرفتها الباحثة إجرائيا بأنها:" عجز الطالب في التواصل الاجتماعي مع الاخرين، مع وجود قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي أو تخلف أو اضطراب بعض العمليات الاساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، ليس نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

3- **مهارات التعبير**: Emotional Express Skills

عرفت الباحثة مهارات التعبير الانفعالي بأنها:" القدرة على ضبط وتنظيم ما يظهر للأخرين من تعبيرات انفعالية لفضية أو غير لفضية، وهي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية ".

الإطار النظري للدراسة: تناولت الباحثة إطارها في محورين، وذلك كما يأتي:

المحور الأول: مهارة التعبير الانفعالي.

1- مفهوم مهارة التعبير الانفعالي:

المقصود بمفهوم المهارة أنها:" حركات متتابعة متسلسلة يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر وهي إذا ما اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة في سلوك الطفل حيث يقوم بها دون سابق تفكير في خطواتها أو مراحلها " (سعدية بهادر، 2002: 215).

كما أن المهارة تعرف على أنها نشاط أفعل حركي هادف، ويغلب على هذا الاتجاه الحركي الذي يستخدم فيه العضلات (السيد محمد أبو هاشم، 2004: 14-18).

كما عرفت مهارة التعبير الانفعالي:" بأنها مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن التعبير عن المشاعر، والانفعالات والاتجاهات نحو الأخرين (عادل عبد الله، وسليمان محمد، 2005: 409).

كما أشار دام Dam (2000) إلى إن التدريب على المهارات الاجتماعية يتضمن التدريب على مهارة التعبير الانفعالي من شأنها تعديل اللاتوافق وخفض الغضب، وعادة ما تتجه تدخلات المهارات نحو شكل تجميع المهارات من خلال الاستماع، التغذية المرتدة، التفاوض، التوكيدية ثم ندمجها وتشكيلها حتى تتسلسل هده المكونات مع الزمن مكونة مخزون من مهارات إدارة الصراع التي يدورها تنتقل على خبرات الحياة اليومية عبر وسائل الواجبات المنزلية (Dam، 2000: 437). ومن خلال ذلك عرفت الباحثة مهارات التعبير الانفعالي بأنها: "القدرة على ضبط وتنظيم ما يظهر للأخرين من تعبيرات انفعالية لفضية أو غير لفضية، وهي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية".

2- شروط تعلم المهارة:

ترى "سعدية بهادر" أنه من شروط اكتساب المهارة النضج الجسمي والعصبي المناسب والاستعداد لتعلم المهارة والرغبة في تعلمها والتعزيز والتشجيع والقدوة والنموذج، وتضيف بأنه يمكن تحليل المهارة إلى:

- خطوات ومراحل محددة.
- ثم ترتيب خطوات ومراحل اكتساب المهارة في تتابع محدد.
- ثم يتم التدريب على كل خطوة من الخطوات التي يتم ترتيبها على أن يتم الربط كل خطوة والخطوة السابقة عليها والتالية لها في تكامل وتناغم بما يحقق التكامل الذي يعمل على إتقان المهارة المنشودة.

وترى ان هناك أخطاء شائعة في تدريب الاطفال على اكتساب المهارات المختلفة وهي:

- البدء في تدريب الطفل على اكتساب المهارة دون أن يكون معد لها.
- محاولة اكساب الطفل العديد من المهارات في وقت واحد.
- إغفال الكبار لعاملي الوقت والتدريب الذي يحتاج إليه الطفل لاكتساب مهارة ما (سعدية بهادر، 2002: 217).

أما السيد أبو هاشم (2004) فيرى أن عملية تعلم المهارات تخضع لمجموعة من الشروط والعوامل، بعضها يتعلق بالنواحي الداخلية للمتعلم، وبعضها الأخر يرتبط بالعوامل الخارجية التي تؤثر على المتعلم في الموقف التعليمي، ومن هذه الشروط ما يلي.

- **النضج:** يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي، وبخاصة الجهاز العصبي.
- **الممارسة:** تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم، فالتعلم هو تعبير شبه دائم في أداء الكائن الحي تؤدي الممارسة فيه دورا أساسيا لذلك يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة، سواء كانت مهارة حركية أو لفضية أو عقلية.
- **الدافعية:** الدافعية في اللغة يعني التحريك، والدافعية بالنسبة للإنسان هو القوة الباعثة أو المحركة – أي هو علة السلوك، والدافع هو حالة داخلية، جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، والاصل في الدافع أن يكون كامنا حتى يجد من الشعور ما ينشطه ويثيره، والمنبه داخليا أم خارجيا هو ما يحيل الدافع من حالة الكمون إلى حالة النشاط (السيد أبو هاشم، 2004: 83–96)

3- النظريات المفسرة لاكتساب المهارة:

تمثل النظريات المفسرة لاكتساب تعلم المهارات مدخلا هاما في كيفية التعامل مع الطفل من ذوي صعوبات التعلم من حيث اختيار أفضل النماذج التي تتناسب وهذه الصعوبة، ولما كان

هناك العديد من هذه التوجهات النظرية التي تفسر اكتساب الطفل للمهارات، تم اختيار أهم النظريات التي تتناسب تطبيقيا مع حالة الطلاب من ذوي صعوبات التعلم مثل: نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية والنظرية المعرفية السلوكية.

أ- نظرية التعلم الاجتماعي:

وجد " باندورا Bandura " أن كثير من أساليب التعلم تحدث عن طريق مراقبة سلوك الأخرين وملاحظة نتائج أفعالهم، وبالتالي وفقا لهذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالا مسبقة فقط بل تتعلم نماذج كلية من السلوك لأننا نتعلم أيضا القواعد التي هي أساس السلوك، حيث يعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مؤداه أن الانسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الاخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي أن الطفل يستطيع أن يتعلم عن طريق الملاحظة استجابات الاخرين ويقوم بتقليدها، وينطوي هدا الافتراض على أهمية تربوية بالغة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية بالدرجة الأولى (عبدالمجيد نشواتي، 1998: 354-355).

كما يرى "بندورا" أن الملاحظة هي المصدر الرئيسي لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية، ويحدث التعلم بالملاحظة من وجهة نظر باندورا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي:

- **الانتباه:** لتقليد سلوك بدقة يجب أن ينتبه الفرد للقدوة وبخاصة للمظاهر المهمة في السلوك المرغوب في تقليده.
- **الحفظ:** الخطوة الثانية للتعلم من القدوة تذكر السلوك الذي تمت ملاحظته، وأسهل طريقة لتدكر ما راه الفرد هي التدريب عليه بشكل مستمر كلما احتاج إلى تذكر ما تعلمه.
- **الأداء الحركي:** والعملية الثالثة هي تكرار السلوك الذي صدر عن القدوة، وإذا لم يستطع الفرد أداء هذه الخطوة بسبب عدم النضج الجسمي، أو عدم وجود قدوة كافية أو العجز فلن تتم هذه الخطوة.
- **الدافعية:** والشرط الرابع لنجاح الملاحظة وجود الدافعية لدى المتعلم، إذا يجب على المتعلم أن يكون راغبا في أداء ما لاحظه من سلوك، كما أن الفكرة الأساسية لنظرية التعلم الإيجابي حول كيفية تعلم الناس للسلوكيات والمهارات المختلفة عن طريق (الاقتداء)، وكيفية تأثير القدوة أو النموذج على سلوكنا وخاصة اكتساب أنماط السلوك المقبول اجتماعيا، والتي تتم عن طريق المحاكاة، حيث يعتقد أصحاب النظرية أن القدوة والنموذج ذات دور أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية وهم يسمون هذا النوع من التعلم " بالملاحظة " (فتحي الزيات، 1996: 367).

وترى الباحثة أن هناك بعض الملاحظات على هذه النظرية من حيث: اعتمادهم على أسلوب القدوة أو النموذج كأسلوب وحيد لتعلم المهارة أو السلوك، دون الالتفات أن هناك أساليب

أخرى، ربما تكون أكثر فاعلية مثل: لعب الأدوار، التعزيز، التغذية الراجعة. كذلك اعتماد أصحاب النظرية على أسلوب الملاحظة دون غيره يجعل من هذه النظرية محدودة على فئة معينة دون أخرى مثل فئة المكفوفين.

ب- النظرية السلوكية: إن السلوكيين يسلمون بأن السلوك يتشكل أليا ويضبط بالنواتج التي تتبعه، ويؤكد السلوكين على ان تعلم السلوك والمهارات يتم في خطوات بسيطة من البسيط الي المعقد، وذلك لتسهيل تعليمها على مراحل حيث يتم تعلم اتقان كل خطوة على حده ويعتبر التدعيم من الركائز الاساسية في تعلم الطفل للمهارة حيث يرون ان المهارات يتم تجزئتها ويجب مكافأة الطفل على كل جزء قام به (جابر عبد الحميد 1995: 311).

كما ان اصحاب الاتجاه السلوكي يفسرون تعلم الطفل للسلوك والمهارات من خلال تجزئتها وعن طريق التعزيز الذي يتبع سلوك الطفل ليدعمه، ويشكل سلوك الطفل الاجتماعي تلقائيا من خلال المعززات التي تتبع السلوك الاجتماعي المراد اكسابه للمراهق، ويرى السلوكيين ان الطفل يستجيب بدلا من ان يبادر، ويعتقدون انه يمكن تعليم الطفل جميع انواع السلوك والمهارات عندما تعزز الاستجابات تخمد عند ايقاف عملية التعزيز (شبل بدران، 2000: 262).

مما سبق يتبين اهمية النظرية السلوكية وقدرتها على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة من خلال الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة ضمن إطار هذه النظرية، وهو الامر الذي حفز الباحثة على استخدام هذه النظرية في تنمية المهارات الاجتماعية الطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم.

ج- النظرية المعرفية السلوكية:

ان هذا الاسلوب يستمد جذوره من اعمال بيك " A. BEEK" في الستينيات على مرضى الاكتئاب(1963،1967،1964) واعمال إليس "Ellis" منذ الخمسينات، ومنذ ذلك الوقت والعلاج المعرفي السلوكي يلقى تأبيدا امبريقيا في الجوانب النظيرة التي قدمتها بيك وتطبيقاتها المتعددة، وذلك على مدى واسع من التشخيصات الاكلينيكية وعينات مختلفة من المرضى وقد تزامنت مع هذه الاعمال اعمال اليس في العالم (1962) وتقوم هذه النظرية عند كل من بيك واليس على مبدأ هام يتمثل في ان المعارف الخاطئة او المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورغم الاختلافات بين اسلوبي كل منها حيث يركز بيك على الافكار الأوتوماتيكية(التلقائية) في حين يركز إليس على الأفكار اللاعقلانية فقد شارك معا في وضع أسس العلاج المعرفي السلوكي الذي تأثر أيضا بنظرية التعلم الاجتماعي " لباندورا Bandura " وقد كان ذلك واضحا في استخدام فنيات مثل النمذجة ولعب الدور (عادل عبد الله، 2000: 23،22).

ويرتكز نموذج العلاج المعرفي السلوكي على مجموعة من المبادئ والاجراءات التي تتضمنها النظرية المعرفية وكذلك المبادئ والاجراءات المتضمنة في أساليب وتعديل السلوك – أي محصلة اندماج النموذج المعرفي والنموذج السلوكي حيث يتضمن مجموعة من المبادئ والاجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك وأن هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية، كما أن معظم السلوك متعلم سواء كان طبيعيا أو شاذا وفقا للنموذج السلوكي وما دام الأمر كذلك فإنه يمكن إزالة التعليم إذا كان السلوك غير مناسب. كما يركز النموذج السلوكي على تحليل وتعديل الاستجابات الظاهرة القابلة للقياس وهو بذلك يعارض مفهوم الاستبطان الذي يتبناه النموذج النفسي الذي يعتبر السلوك الظاهر عرضا تمثيلا رمزيا لعمليات نفسية داخلية غير قابلة للملاحظة. (منى الحديدي وجمال الخطيب، 2005: 36).

لذا يولى اخصائيو العلاج المعرفي السلوكي اهتماما خاصا بتدريب الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية بما فيها القدرة على تبادل الأحاديث والتفاعل مع الأطفال. فضلا على تدريب الطفل على الاحتكاك البصري وتبادل التحية والمناقشات والأحاديث (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1994: 111).

من هنا رأت الباحثة أن الارتباط يكون وثيقا بين إمكانية اكتساب المهارات الاجتماعية للمراهق وبين التطبيقات العملية للنظرية المعرفية السلوكية، فقد استندت على هذه النظرية في بحثها

المحور الثاني: صعوبات التعلم الاجتماعي.

تعريف صعوبات التعلم الاجتماعي:

أشار أيروفان وآخرون، Irvin ، et al (1994) إلى أن معاناة الفرد من الصعوبات الاجتماعية تؤدي إلى الشعور بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي، كما تقل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الاخرين، ويكون أقل مكانة بين رفاقه وأقل تعاونا وتواصلا معهم، مما يؤدي إلى معاناته من كثير من المشكلات داخل المدرسة مع أقرانه، نتيجة سلوكه اليلبي وانخفاض احترام الذات لديه (أيرفان وآخرون، Irvin،al، 7: 1994، 82)

عرف نبيل عبد الفتاح حافظ (2006) صعوبات التعلم الاجتماعي بأنها:" تشمل السلوك الاجتماعي الذي غالبا ما يرتبط بها بصورة أو بأخرى " (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006: 194). ومن هنا أمكن للباحثة أن تحدد تعريفها الإجرائي لصعوبات التعلم الاجتماعي، حيث عرفتها بأنها "عجز الطالب في التواصل الاجتماعي مع الاخرين، مع وجود قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي ".

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي:

نالت معرفة خصائص الأطفال ذوي مشكلات التعلم بصفة عامة اهتماما كبيرا، وأجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين، فهناك عدد من الخصائص التي تميزهم، كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم الاجتماعي هي: الاحساس بالعجز، وعدم الثقة، وسوء الظروف الأسرية، والعلاقة الاسرية (أنور الشرقاوي، 1983: 110).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستخدمون لغة معقدة مع الأطفال الصغار، ونادرا ما يستفسرون عن المعلومات الغامضة، وأنهم أكثر استخداما للتعبيرات العدائية بالمقارنة بالأطفال العاديين، وأنه نادرا ما يتحدثون بالعبارات السارة اجتماعيا، وإنهم لا يتأثرون بالاستجابات اللفظية للأخرين، ومن هنا يبدون وكأنهم غير حساسين لاستجابات الأخرين (فون Voughn، 1985،591)،

وبالنسبة للسلوكيات اللفظية فإن الاطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي يستخدمون لغة أكثر تعقيدا عند التفاعل مع الأقران، كما أنهم يبدؤون الحديث بطريقة تنافسية، ويستخدمون ألفاظ غير لائقة، ويعانون من صعوبة في التحدث، بالإضافة إلى ذلك فإن المراهقين ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة في تكوين الجمل، وفي تعريف واسترجاع الكلمات، وأنهم أقل دقة في استجاباتهم للمثيرات اللفظية (بريان وآخرون، Bryan ، et al، 13: 1998–22).

أما بالنسبة للإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مثل سرعة فهم الرسائل الاجتماعية اللفظية وضبط توقيت الاستجابة، فإننا نجد هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في إدراك المفاهيم الاجتماعية، كما أنهم يدركون أنفسهم على أنهم أقل مكانة اجتماعية (بيرسوك Bursuck، 1989: 149–177).

كما وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي أظهروا صعوبة في الادراك الدقيق لتلميحات التعبيرات الوجهية، وإنهم أقل قدرة على الفهم الاجتماعي، ويأخذون وقتا أكثر في تحديد الانفعالات، ويعانون من صعوبات في تخفي الاتصال الانفعالية (هولدروكركباترك Holder &kirkpatric، 1991: 170–177).

أيضا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي يظهرون سلوكيات سلبية تجاه أنفسهم، ويواجهون صعوبة في التوافق الاجتماعي، ويستخدمون استراتيجيات تؤدي للفشل (سلفان وماستروير Sullivan &Mastroperi، 1999: 177: 213).

كذلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي أقل مشاركة في الأنشطة الاجتماعية، كأنشطة النوادي أو الألعاب الرياضية وينساقون وراء أقرانهم، ويقضون معظم أوقات فراغهم أمام التلفزيون، ويعزفون عن مناقشات الفصل، ولا يهتمون بالموضوعات الدراسية، ولا يتطوعن لمشاركة الأخرين، ولا يسعون للحصول على الدعم الاجتماعي، وكذلك اضرابات انفعالية واجتماعية، داخل حجرة الدراسة، ويأتون بسلوكيات غير مقبولة اجتماعيا (ليواندوكسي، أركونجيلو Lewandoeski&arcongelo، 1994: 598–605).

كذلك صعوبة استقبال مشاعر الاخرين Difficulty in Receiving How Others Feel ويقصد بها صعوبة عدم إدراك مشاعر الأخرين داخل الجماعة المدرسية أو الأسرية، وعدم تقدير الحالة النفسية للأخرين، أو عدم الإلمام بالمناخ الاجتماعي السائد، ولذا نجد تصرفاتهم تلاقي رفضا من الأقران والآباء والمعلمين (فتحي مصطفى الزيات، 1996: 133).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون العديد من جوانب القصور الاجتماعية، ومن أهمها:

- عدم القدرة على إقامة العلاقات مع الأخرين.
- انخفاض مفهوم الذات بالعزلة.
- سوء التوافق الاجتماعي ونقص المهارات الاجتماعية.
- سوء توافقهم النفسي، فهم أكثر اضطرابا وعدم استقرارهم انفعاليا.
- القلق النفسي العام بجميع أبعاده (الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي).
- علامات التمركز حول الذات في أبعادها: الاجتماعية، المزاجية، الجسمية (أمان محمود، وسامية صابر، 2003: 247–266).

من خلال ذلك يمكن التعرف على حالات صعوبة التفاعل الاجتماعي من خلال ظهور الاعراض التالية عليهم: ارتفاع مستوى القلق وصعوبة التفاعل الاجتماعي، عدم التأثر بالاستجابات اللفظية للأخرين، قلة دقتهم في استجابتهم للمثيرات اللفظية، الصعوبات في إدراك المفاهيم الاجتماعية، الصعوبات في تخفي الاتصال الانفعالية، كذلك اضطرابات انفعالية واجتماعية، وكذلك صعوبة في استقبال مشاعر الأخرين.

أسباب صعوبات التعلم الاجتماعي: فيما يلي العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات التعلم الاجتماعي:

أ– <u>عوامل وأسباب متعلقة بالاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي</u>:

يجدر الاشارة هنا إلى أنه يجب التحفظ عند رد الصعوبات أو المشكلات الاجتماعية إلى أسباب عصبية نتيجة لاضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، حيث لا توجد أبحاث تدعم هذا

الافتراض، غير أن هناك اتفاقا بين مختلف النظريات على أن هذه الصعوبات ترجع إلى أسس عصبية تتداخل مع العوامل الوراثية، نتيجة هذا التباين في المشكلات الاجتماعية (جرشام وإليوت Gresham &Elliott ، 1989: 120-124).

ب- <u>عوامل وأسباب متعلقة بالصعوبات الأكاديمية</u>:

وجد أن الصعوبات الاجتماعية عي أثار أو نتاج للمشكلات أو الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويقوم هذا التوجه على الافتراضات التالية:

أن المشكلات أو الصعوبات الاجتماعية هي نتيجة لتكرار مرور الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات من الفشل الأكاديمي، مما يجعل نظرة مدرسيهم وآبائهم وأقرانهم لهم دون المستوى وهذا بدوره يؤثر على إدراكهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من مواقف التنافس الأكاديمي، وهي مواقف ذات طبيعة تفاعلية.

أن التحصيل والمستوى الأكاديمي هما أو أيهما المحدد لمركز الطلاب في كل من الأسرة والمدرسة، وبين جماعة الأقران، وعلى ضوئه تتحدد كافة التفاعلات والعلاقات، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للطالب، فتدعم تقدير الطالب لذاته، ويشعر بالفخر والزهو والاعتزاز إذا كان متفوقا، وتؤثر سالبا على الطالب، فينخفض تقديره لذاته، ويشعر بالخزي والخجل وتجنب مواجهة الأخرين، إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضا.

أن الدراسات والبحوث التي أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات باعتبار أحدهما سببا والأخر نتيجة والعكس، توصلت "إلى أن قيم (ف) باعتبار التحصيل الأكاديمي سببا ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة ملموسة منها عند افتراض أن مفهوم الذات سبب والتحصيل الأكاديمي نتيجة (فتحي مصطفى الزيات 1998: 610-611).

ج- <u>عوامل وأسباب تتعلق باضطراب العملية النفسية</u>:

هناك عددا من المبررات لاضطراب السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومنها أن المشكلات الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تعتبر وحدة او أكثر من العمليات النفسية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال (بريان Bryan، 1987- 810).

كذلك تم تناول المكانة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقدمت تفسيرات لتدنى مكانة هؤلاء الأطفال الاجتماعية من قبل أقرانهم، حيث أن المكانة الاجتماعية المتدنية التي ترجع إلى اضطراب العمليات النفسية مثل عملية الادراك الاجتماعي قد تكون سببا في انخفاض التقبل للأطفال ذوي صعوبات التعلم من قبل الأخرين، وهم غير نشطين تجاه عملية التعلم، وإذا كان ذلك يفسر انخفاض مستوى تحصيل هؤلاء الأطفال، فإنه يمكن أن يفسر كذلك منزلتهم الاجتماعي (وينر Wiener، 1987: 162- 163).

دراسات سابقة: وقد تناولت الباحثة دراساتها السابقة من خلال المحوريين التاليين:

المحور الأول: دراسات اهتمت بقصور المهارات المتنوعة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

دراسة: محمد مصطفى الديب (2000)، والتي هدفت لمعرفة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، حيث تكونت العينة من (500) طالبا وطالبة، منهم (260) طالبا، و (240) طالبة، واستخدم معهم مقياس الاستدلال على الأشكال والاستبيان الشامل للشخصية، ومقياس صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج أن منخفضي التحصيل أعلى من مرتفعي التحصيل في كل من قصور الانتباه، والعجز في العمليات الادراكية، وضعف الذاكرة، وصعوبة استخدام اللغة، والاحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة المهام التعليمية وسوء علاقة المعلم مع الطالب.

دراسة: فلامونت وآخرون. Flament Godert el al (2001) ، والتي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت أعراض التجنب الاجتماعي واضطرابات القلق تعد عوامل منبئة بصعوبات التعلم الاجتماعي لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات الأكل العصابي، تكونت العينة من 63 مراهقا مما يعانون من فقد الشهية (منهم 27 مراهقة و 2 مراهقا بمتوسط عمري 9–16 سنة). قد تم جمع بيانات عن تاريخ الطفولة لدى أفراد العينة من حيث اضطراب، قلق الانفصال، وأعراض التجنب الاجتماعي، وصعوبات التعلم الاجتماعي، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن المؤشرات المنبئة بصعوبات التعلم كانت تتمثل في: الدور الاجتماعي و أعراض التجنب الاجتماعي والمعاناة من اضطراب قلق الانفصال، بالنسبة للدور المهني وعدد ظهور اضطرابات القلق العام وقلق الانفصال أكدت النتائج أن تشخيص اضطرابات القلق وصعوبات التعلم الاجتماعي وعلاجها يمكن أن يحسن التكيف الاجتماعي والاضطرابات النفسية لدى الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الأكل.

دراسة: غادة محمد عبد الغفار (2002)، والتي هدفت للتعرف على بعض المتغيرات المعرفية مثل الانتباه والاندفاعية وكذلك المتغيرات السلوكية مثل مفهوم الذات والقلق والشعور بالسعادة لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من ثلاث عينات هي على الوجه التالي: عينة ذوي اضطراب القراءة النمائي من طلاب الصف الثالث الاعدادي والعينة الضابطة الثانية تبعا للمستوى القرائي، استخدمت الباحثة اختبار القراءة الصامتة، واختبار الهجاء وشطب الحروف والجمع المتواصل للأرقام والمصفوفات المتدرجة والاشكال المتضمنة ومضاهاة الاشكال والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والدفع للإنجاز وإدراك الطفل لاتجاهات الوالدين نحوه. كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم زيادة في الاندفاعية، كما تنخفض لديهم المهارات الاجتماعية بينما تزداد الحساسية الاجتماعية والانفعالية لديهم، وينخفض

مفهوم الذات وخاصة الشعور بالسعادة ويرتفع لديهم القلق والجوانب السلبية لإدراك الآباء والأمهات.

دراسة: يفون فورسلYvonne Forsell(2004)، والتي يهدف لدراسة الاعراض النفسية وصعوبات التعلم الاجتماعي وتدهور الحالة النفسية والصحية والحاجة الي العلاج.

بدأت هذه الدراسة بالتأكيد على اهمية العلاج النفسي وعلاج صعوبات التعلم الاجتماعي للحفاظ على الصحة النفسية والجسمية للأفراد. تكونت العينة من 193 فردا من الجنسين، وتم جمع البيانات من خلال مقابلة افراد العينة من معالجين نفسيين لتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعي ومستوى الصحة والجسمية لديهم. كشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين صعوبات التعلم الاجتماعي والصحة النفسية والجسمية لدى افراد الاسرة، وإن هذه الصعوبات كانت تتزايد لدى من يعانون من ضعف المساندة والخبرات السلبية في الحياة، وأكدت الدراسة أن هؤلاء الأفراد يحتاجون الي مساعدة فعالة وخدمات ارشادية متخصصة لمساعدتهم على التغلب على صعوبات التعلم الاجتماعي لديهم؛ من اجل تحسين نوعية الحياة وتخفيف معاناتهم النفسية.

المحور الثاني: <u>دراسات اهتمت بتناول برامج سلوكية لتنمية مهارات متنوعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم:</u>

دراسة: ميشيل برنر واخرون Michelle Berner et al (2001)، والتي هدفت للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي متعدد الجوانب لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المراهقات محدودي الاصدقاء، وقد تم تطبيق ذلك البرنامج على عينة من المراهقات بلغت 40 مراهقة ممن أشار معلموهن إلي قصور قدرتهن على عقد الصداقة مع زملائهن، وتم تقسيمهم الي مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث شارك أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات في برنامج الدراسة الذي استغرق 6 جلسات تم تقسيمها الي ثلاثة مراحل بواقع جلستين لكل مرحلة، حيث اشتملت المرحلة الأولى على جلستان تمهيديتان لتشجيع الطالبات وبث الثقة في نفوسهن، تلاها مرحلة التفاعل البينشخصى لتنمية القدرة على حل المشكلات كفنية معرفية، وأخيرا مرحلة القيام بالأنشطة حيث قام الباحثون بإجراء القياسين القبلي والعدي باستخدام الملاحظات المباشرة للسلوكيات المستهدفة والتي اشتملت على ملاحظة سلوكيات التحدث مع الأخرين منهم، والمبادرة إلي التفاعل، واقتراب الأطفال الآخرين من أفراد العينة، بقاء أفراد العينة بمفردهم وعدم اقتراب الأخرين منهم، هذا بالإضافة إلي تقدير المعلمين لنمو المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة باستخدام نظام الترتيب المتدرج للمهارات الاجتماعية لدى الطالبات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن نجاح البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، حيث تبين أن أفراد المجموعة التجريبية قد أصبحن يمضين وقتا

أطول في التحدث مع زملائهن والتفاعل معهن، كما أنهن أصبحن يقضين وقتا أقل بمفردهن نظراً لتزايد عدد اصدقائهن بصورة دالة بعد التعرض للبرنامج المستخدم في الدراسة.

دراسة: كاثرين كون واي Kathryn، Conway (2004)، والتي هدفت الي التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال برنامج معرفي سلوكي لتقييم المهارات الاجتماعية والتدريب عليها وإكسابها لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وتدريب المراهقين ذوي صعوبات التعلم بعد تقييم المهارات التي لديهم في تأدية المهام عن طريق المشاركة. تكونت عينة الدراسة من (53) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم الي مجموعتين: المجموعة التجريبية عددها (43) طالبا: (28 طالبا، 15 طالبة) المجموعة الضابطة: (10 طلاب)، اوضحت نتائج الدراسة: أن الطلاب الذين تم تطبيق البرنامج عليهم زاد مستوى التحصيل الدراسي لديهم ومفهوم الذات.

دراسة: كرستين كلور Clore–Christine (2006)، والتي هدفت إلى تطبيق برنامج للمهارات الاجتماعية في مرحلة المراهقة لدى ذوي صعوبات التعلم عن طريق التفاعل المتبادل من خلال الملاحظة وبيان أهمية استخدام فنيات: التعزيز، النمذجة، لعب الدور، تكونت العينة من مجموعة من طلاب الصف السابع، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: المقابلة، الملاحظة، التسجيل المدرسي، التقارير الذاتية للطلاب، تقارير المدرسين، تقارير الوالدين. أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات تعلم المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم. كما أكدت على فاعلية الفنيات المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعية مما أسهم في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي. كما أوصت الدراسة على إشراك الطلاب والمعلمين والوالدين في إكساب المهارات الاجتماعية في البرنامج، والمناخ الملائم للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل أو خارجه يؤدي إلى اكتساب المهارات الاجتماعية.

إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي في تناولها لمشكلة البحث حيث كان المنهج يتضمن ما يأتي.

2- متغيرات البحث:

أ- **المتغير المستقل: Independent Variable** الذي يتمثل في البرنامج المعرفي السلوكي والذي تسعى الدراسة لمعرفة مدى فاعلية تأثيره في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى عينة الدراسة

ب-**المتغير التابع: Dependent Variable** وهي التغيرات في مهارات التعبير الانفعالي التي يمكن ان تنجم عن تنفيذ البرنامج لأفراد المجموعة التجريبية ذات المستويات

المنخفضة من حيث مهارات التعبير الانفعالي كما تقيسها الأداة المستخدمة لهذا العرض.

3. عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من (10) طلاب من الذكور من طلاب الصف التاسع من مدينة بني وليد، كمجموعة تجريبية: جميعهم ممن لديهم مستويات منخفضة من مهارات التعبير الانفعالي، وتم تصنيفهم من قبل معلميهم بأن لديهم صعوبات متنوعة في المهارات الاجتماعية مرتبطة بالصعوبات الأكاديمية التي لديهم في معظم المواد التي تدّرس لهم، والتي حددت من خلال الدرجات الشهرية لهم في تلك المواد، وتتراوح اعمارهم الزمنية من (14–16) سنة.

3. أدوات الدراسة:

أولا: <u>مقياس مهارات التعبير الانفعالي للطلاب ذوي صعوبات التعلم</u>:

هدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى مهارات التعبير الانفعالي لذوي صعوبات التعلم، حيث اتضح للباحثة وجود ندرة في توافر مقياس مناسب على الرغم من أهمية تلك المهارات الحياتية للمراهقين من ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم تحديد أبعاد المقياس، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

(1) الاطلاع على الكتابات النظرية والتراث السيكولوجي الخاصة بالمهارات الحياتية عامة ومهارات التعبير الانفعالي للمراهقين من ذوي صعوبات التعلم خاصة.

(2) قامت الباحثة بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الحياتية للمراهقين من ذوي صعوبات التعلم ومن خلال هذه الدراسات استطاعت الوصول إلى عدد من المقاييس التي استخدمت في قياس مستوى تلك المهارات الحياتية، لقد أفادت هذه المقاييس الباحثة في التعرف على المؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم المقياس؛ ومن خلال ذلك تم التوصل إلى عدد من العبارات الرئيسية الخاصة بمهارات التعبير الانفعالي.

(3) تم التحديد الإجرائي للمهارة، ثم صياغة مجموعة من العبارات التي يمكن أن تقيسها؛ وراعت الباحثة أن تكون صياغة العبارات في صورة مبسطة وسهلة وذات لغة مفهومة.

(4) ثم قامت الباحثة بالخطوات التالية:

تحديد الهدف العام من المقياس والتعرف على مستوى مهارات التعبير الانفعالي للمراهقين من ذوي صعوبات التعلم وتصميم عدد من العبارات، مع الاستعانة ببعض العبارات من المقاييس.

(5) قامت الباحثة باستطلاع رأي عدد من أساتذة الجامعة في تخصصات علم النفس والصحة النفسية، حيث تم تقديم العبارات لهم مع تحديد أ التعريف الإجرائي، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث:

أ- مدى مناسبة العبارات في قياس ما صمم من أجله.

ب-مدى ارتباط العبارة بالمهارة من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.

ج- إضافة أي عبارات يراها المحكم لها ارتباط بالبعد ولم يرد ذكرها في العبارات، وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق: وقد اسفرت هذه الخطوة عن تعديل في صياغة بعض العبارات.

(6) قامت الباحثة بتطبيق المقياس في صورته هذه على عينة قوامها (10) طلاب من طلاب الصف التاسع من ذو صعوبات التعلم ممن تتراوح اعمارهم الزمنية ما بين (14–16) سنة والمتشابهين تماما لمجتمع البحث الأصلي كعينة استطلاعية؛ ويكون الهدف من ذلك:

أ- تعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية.

ب-تدوين أي ملاحظات أو استفسارات من قبل الطلاب للاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة للمقياس، وبهذه الكيفية تأكدت الباحثة أن كل العبارات التي اشتمل عليها المقياس هي عبارات موضوعية وممثلة لمهارة التعبير الانفعالي، وعلى ذلك فإن عبارات المقياس تمثلت في عشر عبارات.

(7) عبارات المقياس وضعت على ثلاثي البدائل بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الاستجابات: دائماً –أحيانا – نادرا.

(8) ثم اعدت الباحثة مفتاح خاص لتصحيح المقياس؛ فقد أعطت لكل استجابة من هذه الاستجابات الثلاث وزنا، بحيث تعطى الاستجابة (2) درجات على دائما، و (1) درجتان على احيانا، و(0) درجة على نادرا

(10) التحقق من الصدق والثبات، وذلك كما يلي:

أ- **صدق المقياس:** للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي:

ب-صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الاساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (10) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالي يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول (1)

معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس مهارات التعبير الانفعالي للمراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن = 10)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
1	10	1	6	10	1
2	9	0.8	7	10	1
3	10	1	8	9	0.8
4	10	1	9	10	1
5	9	0.8	10	10	1

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (0.8: 1) وهي معاملات مقبولة.

صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

قامت الباحثة بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد للمقياس.

جدول (2)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات التعبير الانفعالي للمراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن =100)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.480	6	0.547
2	0.605	7	0.411
3	0.508	8	0.482
4	0.425	9	0.473
5	0.523	10	0.389

مستوى الدلالة عند (0.01) =0.257، (0.05) =0.197

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)

* **ثبات المقياس:** لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الاول والثاني، **والجدول التالي يوضح ذلك:**

المهارة	ألفا كرونباخ (ن =100)	إعادة التطبيق
التعبير الانفعالي	0.775	0.813

يتضح من الجدول السابق ان قيم معامل الثبات مرتفعة مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس

ثانيا: البرنامج المعرفي السلوكي (اعداد الباحثة).

1. **مصادر إعداد البرنامج:** اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج الإرشادي على عدة مصادر منها:

- الإطار النظري للدراسة، والذي سبق تقديمه في الدراسة الحالية
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة والتي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية المعدة لهذه الفئة ـ من ذوي صعوبات التعلم ـ والتي تحاول قدر الإمكان التخفيف من حدة الصعوبات الاجتماعية لدى الطلاب منها، على سبيل المثال لا الحصر:
  - برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات التعلم على بعض المهارات الاجتماعية: إعداد / سعده احمد إبراهيم أبو شفة (1994).
  - برنامج التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد / هالة الشاروني (2008).

  وذلك بهدف الاستفادة من الخبرات السابقة في كيفية تصميم البرامج وبنائها.
- الاستفادة من الأطر النظرية الخاصة لنماذج ونظريات التعلم والتطبيقات التربوية الخاصة بها على سبيل المثال النظريات السلوكية، والتعلم الاجتماعي، المعرفية السلوكية.
- مطالعة العديد من الدراسات العربية والاجنبية التي اهتمت بتشخيص قصور مهارات التعبير الانفعالي وعلاجها لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- مطالعة النظريات النفسية التي اهتمت بتفسير كيف يحدث الاكتساب وتعديل السلوك عن طريق التعلم وخاصة لدى والطلاب ذوي صعوبات التعلم باعتبار أن البرنامج الإرشادي يهدف في نهاية الأمر إلى اكساب سلوك التعلم.

2 – أهمية البرنامج: تتضح أهمية البرنامج المقدم من قبل الباحثة في كونه يعالج مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين والمختصين عند التعامل مع هذه الفئة من الطلاب ألا وهي نقص القصور في مهارات التعبير الانفعالي، والبرنامج الحالي يقدم نموذجا علميا يمكن عن طريقه تنمية تلك المهارات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

3 – التخطيط العام للبرنامج: تشتمل عملية التخطيط على تحديد الاهداف ومحتوى البرنامج والاستراتيجيات والفنيات المتبعة في تنفيذ وتحديد المدى الزمني له، وعدد الجلسات ومدة كل جلسة، ومكان إجرائه، ومن ثم تقييم شامل للبرنامج.

4 – أهداف البرنامج: تتعدد أهداف البرنامج سواء في نظرته إلى صعوبات التعلم أو إلى بعض الجوانب المرتبطة بالصعوبات عند الطلاب وهناك هدف عام وأساسي يهدف إليه هذا البرنامج ويتمثل في (هو تنمية مهارة التعبير الانفعالي لدى أفراد العينة).

<u>الاهداف الفرعية للبرنامج وتشتمل على: –</u>

- إتاحة الفرصة لأعضاء الجماعة للاستمتاع بجو هادي في حالة الاسترخاء لمساعدتهم على تخليص الجسم من الانفعالات والتوترات.
- إتاحة الفرصة لأعضاء الجماعة للمشاركة في إبداء الآراء حول أحد الموضوعات التي تخصهم ويرجى إكسابها لهم.
- إكسابهم بصيرة ببعض السلوكيات المقبولة من المجتمع.
- تنمية مهارة التفكير الموضوعي.
- تنمية مهارة حل المشكلات.
- التدريب على بناء إدراك وتوجه نحو المشكلة.
- التعرف على الفروق بين ما يراه الآخرون وما نراه.
- التفكير في المشكلة من عدة زوايا وليست من زاوية واحدة.
- التعرف على كيفية مواجهة الضغوط

<u>ولتحقيق هذه الاهداف في البرنامج راعت الباحثة النقاط التالية:</u>

أ– الحرص على توضيح فقرات البرنامج لأعضاء الجماعة، بحيث لا تكون مبهمة فيشعرون بالملل أثناء القيام بأنشطة البرنامج، وحتى ينجح البرنامج في تحقيق الهدف منه

ب–التفاعل مع أعضاء الجماعة حتى تكون ممارستهم للبرنامج في جو تسوده روح المودة والطمأنينة والعلاقات الطيبة مع بعضهم البعض من جهة، وبين الباحثة والجماعة من جهة أخرى، وذلك من خلال حرص الباحثة على دورها الإرشادي حيث تحمل المسؤولية من بداية الجلسة لنهايتها، فقد قامت بدور توجيهي أحيانا، وبالمشاركة أحيانا أخرى

خاصة عند احتياج الجماعة للقدوة او النموذج، وقد مارست دورها في استخدامها لفنيات الاتجاه المعرفي السلوكي، والتي تتمثل في: التدعيم، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي، والنمذجة، ولعب أدوار التمارين الاسترخائية.

ج- تقوية إحساس أعضاء الجماعة بأهمية العمل الذي يقومون به داخل الجماعة، والتشجيع الدائم على العمل الجماعي.

د- توفير ما يكفي من الوقت لكل عنصر من عناصر البرنامج بحيث يتاح لأعضاء الجماعة فهم عناصر البرنامج حتى يتسنى لهم الاستفادة من كل عنصر على حده.

5-الفئة التي وضع من أجلها البرنامج: يقصد بالفئة في هذا البرنامج، أفراد المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، وعددهم (10) طلاب من طلاب الصف التاسع من مدينة بني وليد ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (14-16) سنة.

6- وصف البرنامج: يتكون البرنامج الإرشادي الحالي من (18) جلسة:

- **الجلسة الاولي** (تمهيدية)
- **الجلسة الثانية:** التعريف بالبرنامج، ومحتواه، والفنيات، والأساليب التي سوف تستخدم فيه، ومهارة التعبير الانفعالي التي سوف يتم التدرب عليها.
- **من الجلسة الثالثة الي الجلسة السابعة عشر:** مجموعة الجلسات التي تهدف إلى تنمية مهارات التعبير الانفعالي.
- **الجلسة الثامنة عشر:** (ختامية): حيث تم تقديم البرنامج على مدار (6) أسابيع، بمعدل (3) جلسات أسبوعيا، مدة كل جلسة (60) دقيقة.

7-أنشطة البرنامج: يشمل البرنامج على مجموعة من التدريبات والأنشطة والفنيات والاستراتيجيات حيث تتوزع أنشطة البرنامج على عدة مهارات رئيسية ويركز كل نشاط منها على تحقيق هدف أو أكثر من أهداف البرنامج التي سبق عرضها، وليس معنى هذا أن طبيعة كل نشاط تعتبر مستقلة تماما عن الاخرى، بل يكون وراء تحقيق هدف معين أكثر من مجموعة الأنشطة. كما أن الطريقة التي تم بها تنفيذ تلك الأنشطة هي التي تحكم على مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف.

ويتم عرض كل جلسة من جلسات البرنامج على النحو التالي:

- **الهدف من الجلسة:** وضعت الأهداف في شكل إجرائي ليمثل المحصلة النهائية المجملة التي تظهر على سلوك الطالب بعد الانتهاء من النشاط.
- **الأدوات المستخدمة:** تشمل على الوسائل المساعدة على تنفيذ الأنشطة حسب طبيعة كل نشاط.

- **مدة الجلسة:** وهي الفترة الزمنية التي يعرض فيها الأنشطة التي تحتوي عليها الجلسة الواحدة ومدتها ستون دقيقة.
- **إجراءات الجلسة:** وفيها يتم تحديد الخطوات التي تقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف وهي تتضمن جانبين ما تقوم به الباحثة وما يقوم به الطالب، كما انها تشتمل على بعض الأسئلة الإرشادية لتوضح للطالب ما هو مطلوب منه أداؤه في كل نشاط.
- **صلاحية البرنامج وضبطه:** للتأكد من صدق البرنامج وصلاحيته لما وضع له فقد تم:

أ- تحديد الشكل العام للبرنامج وتحكيم عشرة أساتذة من تخصصات علم النفس للتأكد من أنه يأخذ الشكل العام للبرنامج.

ب-صياغة أهداف كل جلسة صياغة إجرائية بصورة يمكن قياسها.

ج- التأكد من خلال المحكمين من دقة اختبار المحتوى المقدم بما يحقق الهدف المرجو من كل جلسة إرشادية.

د- التأكد من وضوح ومناسبة النشاط والفنيات المستخدمة وطريقة التدريب.

هـ- التأكد من تنوع الأنشطة والفنيات المتضمنة في كل جلسة واتساق ذلك مع الهدف الخاص بالجلسة.

و- إجراء التعديلات في ضوء توجيهات السادة المحكمين.

ز- تجريب بعض وحدات من البرنامج على عينة عشوائية من الطلاب للوقوف على بعض مشكلات التطبيق.

وقد استطاعت الباحثة من خلال هذه التدريبات المقدمة لهؤلاء الطلاب أن تحدد بعض النقاط المهمة التي وضعتها في الاعتبار عند تنفيذ البرنامج مثل:

أ- إتباع أسلوب الحوار والمناقشة أثناء التدريب على الجلسات.

ب-أن تكون اللغة المستخدمة سهلة وبسيطة الألفاظ والعبارات واضحة ومفهومة وتبسيط التعليمات بحيث تتناسب مع قدرات الطلاب وإمكاناتهم.

ج-مراعاة التوقف وإعطاء شرح مبسط عندما يحتاج الأمر شرحاً توضيحيا أكثر مما يقدمه البرنامج.

8- **تطبيق البرنامج:** تم اختيار احدى مدارس مدينة بني وليد، وذلك بعد زيارة المدرسة أكثر من مرة للتعرف على نوع البيئة المدرسية والمعلمين والإمكانات المتاحة والجو النفسي السائد والاتفاق مع بعض الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين للاستعانة بهم في بعض الجلسات والأنشطة وذلك بعد تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة) باستخدام المقياس المعد خصيصا لهذا الغرض تم تطبيق جلسات البرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام

الدراسي 2014/ 2015، تم تحديد الفترة الزمنية لمتابعة تطبيق البرنامج، بعد مضي (60) يوما، والجدول التالي يوضح عدد جلسات البرنامج وأهدافها و فنياتها وزمن كل جلسة.

جدول (4)

يوضح عدد جلسات البرنامج واهدافها وفنياتها والانشطة وزمن كل جلسة

رقم الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات والانشطة المستخدمة	زمن الجلسة الواحدة
الأولى	إيجاد جو من الألفة بين الباحثة والطلاب. أن يتعرف الطلاب على الجلسات والمكان التي تجرى فيه وتوقيتها الزمني. عرض لمحتوى البرنامج.	الحث والتشجيع التدعيم.	(60) دقيقة
الثانية	التعريف بالبرنامج، ومحتواه، والفنيات، والأساليب التي سوف تستخدم فيه، ومهارات التعبير الانفعالي التي سوف يتم التدرب عليها.	الحث والتشجيع المناقشة	(60) دقيقة
الثالثة	تنمية القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها. تنمية القدرة على استخدام الانفعالات في تسهيل عملية التفكير.	المحاضرة. التدعيم.	(60) دقيقة
الرابعة	تنمية القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها. تنمية القدرة على استخدام الانفعالات في تسهيل عملية التفكير.	المحاضرة. التدعيم.	(60) دقيقة
الخامسة	مساعدة المشاركين على مراقبة مشاعرهم ومن تم التحكم فيها. توضيح أن المطلوب تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي.	المحاضرة والمناقشة. التغذية الراجعة. انشطة مساعدة.	(60) دقيقة

		الواجب المنزلي.	
السادسة	التعرف على مفهوم الغضب وما له من آثار سلبية. توضيح بعض الطرق التي يمكن ان تساعد في التغلب على الغضب في المواقف التي تثيره. التمييز بين الغضب والسلوك العدواني.	المحاضرة والمناقشة. النمذجة. التغذية المرتدة.	(60) دقيقة
السابعة: الثامنة	إتاحة الفرصة لأعضاء الجماعة للاستمتاع بجو هادئ في حالة من الاسترخاء لمساعدتهم على تخليص الجسم من الانفعالات والتوترات.	نشاط موسيقي للاسترخاء.	(60) دقيقة
التاسعة	إتاحة الفرصة لأعضاء الجماعة للمشاركة في إبداء الآراء حول أحد الموضوعات التي تخصهم ويرجى إكسابها لهم. إكسابهم بصيرة عن بعض السلوكيات المقبولة في المجتمع وضرورة التحلي بها.	نشاط معلوماتي المناقشات لموضوع بعنوان " التسامح "	(60) دقيقة
العاشرة	إتاحة الفرصة للأعضاء للتنفيس عما بداخلهم. إكسابهم بصيرة عن بعض السلوكيات المقبولة من المجتمع.	لعب أدوار: تتضمن مواقف درامية محدودة البدائل أو الحلول	(60) دقيقة
الحادية عشر	تنمية مهارة التفكير الموضوعي. تنمية مهارة حل المشكلات. التدريب على بناء وإدراك وتوجه نحو المشكلة.	لعب أدوار التغذية الراجعة التدعيم الواجب المنزلي	(60) دقيقة
الثانية عشر	التعرف على الفروق بين ما يراه الآخرون وما نراه. التفكير في المشكلة من عدة زوايا وليست من زاوية واحدة. التعرف على كيفية مواجهة الضغوط.	التدعيم. الواجب المنزلي.	(60) دقيقة
الثالثة عشر:	التعرف على الفروق بين ما يراه الآخرون وما نراه. التفكير في المشكلة من عدة زوايا وليست من زاوية	التدعيم. الواجب	(60) دقيقة

السابعة عشر	واحدة. التعرف على كيفية مواجهة الضغوط.	المنزلي.	
الثامنة عشر (جلسة ختامية)	تعريف الطلاب بما حققوه من فوائد وأساليب تعميم لاستفادة مما تعلموه في هذا البرنامج في المجالات الأخرى. كيفية مساعدة زملائهم الذين لم يحضروا البرنامج للاستفادة من هذه الفوائد.	المناقشة والحوار. التدعيم.	(60) دقيقة

نتائج الدراسة:

أ – نتائج التحقق من الفرض الأول: ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي "وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5)

دلالة الفروق بين درجات الطلبة بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

المهارة	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعبير الانفعالي	الرتب السالبة	0	0	0	2.810	0.01
	الرتب الموجبة	10	5.5	55		
	التساوي	0				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الأول في ضوء تعرض المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وما تحتويه من فنيات واستراتيجيات وأنشطة وخبرات فيما يتعلق بتحسين مهارات التعبير الانفعالي ؛ ومن ثم التدريب على اكساب

مهارات وسلوكيات ايجابية من خلال الاستفادة من الفنيات والممارسات المعرفية السلوكية التي تتراوح ما بين التدعيم والمحاضرات والحوارات والمناقشات الحرة ولعب الدور في مجال تحسين مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، الي جانب دور المساندة الاجتماعية من جانب الباحثة والدور الإرشادي والتوجيهي للباحثة في إدارة الحوار والخبرات فيما بينهم.

أما من حيث تميز أفراد المجموعة التجريبية بالفروق بين القياس لصالح القياس البعدي فيرجع الي تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي و فنياته، حيث استفادوا من الفنيات المتضمنة في البرنامج في كيفية التفكير بطريقة صحيحة في مواجهة الأعباء والمشكلات والضغوط التي تقع على عاتقهم بسبب صعوبات التعلم الاجتماعي، وبالتالي كان لهذا أثر واضح في تحسن وتنمية مهارات التعبير الانفعالي والتي تم التدريب عليها من خلال الفنيات المستخدمة للأفراد المجموعة التجريبية لكي يبادلوا الخبرات فيما بينهم، هذا بالإضافة إلى توجيه وإرشاد الباحثة لهم بكيفية التغلب على صعوبات التعلم الاجتماعية لديهم، من خلال إرشادهم وتدريبهم على:

- أن يعرف الطلاب معنى كلمة برنامج تدريبي.
- أن يعرف الطلاب معنى مهارات التعبير الانفعالي.
- أن يعرف الطلاب أهمية مهارات التعبير الانفعالي في حياة الطلاب.
- أن يفهم التلميذ معنى كلمة تواصل بصفة عامة.
- أن يتعرف التلميذ على مكونات التواصل وأركانه الأساسية.
- أن يتدرب التلميذ على التواصل الوجداني مع الأخر.
- تنمية القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها.
- تنمية القدرة على استخدام الانفعالات في تسهيل عملية التفكير.

هذا بالإضافة إلى أشكال المساندة الاجتماعية، والواجبات المنزلية، والتدريب على مواجهة المواقف الحرجة التي تمثل لهم قلقا على مستقبلهم من أفراد المجموعة التجريبية، من حيث كيفية التعامل مع الظروف والمواقف التي تعرضوا لها في ظل صعوباتهم، بالإضافة إلى الجانب الإرشادي التدريبي والتوجيهي المتضمن في الفنيات والاستراتيجيات والتوجيهات والإرشادات، التي ساهمت بصورة ايجابية وفعالة في تدريب هؤلاء الأفراد على تحسين مهارات التعبير الانفعالي مما أعطى لهم الفرصة في اكتسابهم سلوكيات اجتماعية ايجابية جديدة، ساهمت في إشعارهم باهتمام من حولهم لهم وأنهم أفراد مرغوب فيهم ممن حولهم.

وقد اتضح مما سبق أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة كان له أثر فعال في إحساس الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي بتحسن مهاراتهم في التعبير

الانفعالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (ميشيل برنر وأخرون Michelle Berner et al، 2001) و(كاثرين كون واي Kathryn Conway، 2004) و(كرستين كلور Christian –Clore، 2006).

ب – نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي / التتبعي على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test البارامتر والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

دلالة الفروق بين درجات الطلبة بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

المهارة	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعبير الانفعالي	الرتب السالبة	4	4.50	18	0.577	غير دالة
	الرتب الموجبة	5	5.40	27		
	التساوي	1				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، مما يعني استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

وهكذا يمكن تفسير ما توصلت الية الباحثة من نتائج خاصة بالفرض الثاني حيث ترى الباحثة أن هذه النتيجة تعد أمرا طبيعيا – في ضوء ما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات وممارسات معرفية سلوكية ومواقف حياتية وأساليب وتدريبات، وما ابدته الباحثة من جانب وما أبداه أفراد المجموعة التجريبية من تفاعل وتعاون واندماج في اجراءات البرنامج الإرشادي المعرفي والسلوكي التي سبق ان تدرب على هذه الفنيات أفراد المجموعة التجريبية، وتم الاحتفاظ بها من خلال التلقين الذاتي واستبدالها بإدراكات فعالة، وكيفية ممارسة عادات جديدة لإعادة الإحساس بالسواء النفسي وتأكيد تحقيق الذات. ومما ساعد على ذلك توضيح الباحثة الهدف من البرنامج المستخدم على أن مهارات التعبير الانفعالي هي المسؤولة عن عدم تحقيق التوافق

النفسي والاجتماعي مع الذات ومع الأخرين، حيث تعد أساس الاتصال مع بالأخرين، مما ساعد على تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية في كل من التطبيق البعدي والتتبعي، الامر الذي يمكن إرجاعه إلى دور الباحثة في فترة المتابعة وإلى الخبرات والمهارات والأنشطة والفنيات والممارسات التي يتضمنها البرنامج المستخدم موضع الاهتمام في الدراسة الحالية وهي خبرات ومشاعر وأحاسيس وممارسات أدت إلى زيادة تقبلهم لبعضهم البعض إلى جانب شعورهم بالانتماء والتفاعل والاتزان الانفعالي والشعور بالثقة والضبط الذاتي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج ودراسات كل من (كاثرين كون واي Kathryn Conway،2004)و(كرستين كلور Christian –Clore،2006).

المراجع:

1-السيد محمد أبو هاشم (2004): سيكولوجية المهارات، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

2-أمان محمود، سامية صادق (2003): تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، الإرشاد النفسي وتحديات التنمية. جامعة عين شمس، المجلد الأول 247-266.

3-أنور محمد الشرقاوي (1983): بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، دراسات وأبحاث. القاهرة، الأنجلو المصرية.

4-جابر عبد الحميد، علاء الدين الكفافي (1995): معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء السابع القاهرة: دار النهضة العربية.

5-سعده أحمد إبراهيم أبو شفة (1994): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

6-سعدية محمد بهادر (2002): المرجع في برامج تربية طفل ما قبل المدرسة، دار.ن، القاهرة.

7-سهير أحمد (2010): الصحة النفسية للأطفال، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

8-شبل بدران (2000): آفاق تربوية متجددة: الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية

9-عادل عبد الله محمد (2000): العلاج المعرفي السلوكي، القاهرة، دار الرشاد.

10- عادل عبد الله، سليمان محمد (2005): المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الاكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس

11- عبد الستار إبراهيم (1994): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

12- عبد المجيد نشواتي (1998): علم النفس التربوي الطبعة التاسعة لبنان مؤسسة الرسالة.

13- فتحي مصطفى الزيات (1996): سيكولوجية التعلم بين: المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

14- فتحي مصطفى الزيات (1998): صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

15- منى الحديدي، جمال الخطيب (2005): استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر عمان، الاردن.

16- نبيل عبد الفتاح حافظ (2006): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق.

17- هالة الشاروني يعقوب اسحاق (2008): فاعلية برنامج التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

18- Bryan،T.H. Peral R. &Fallon، P (1989) Conformity to pear pressure by students with learning disabilities. Replication Journal of Learning Disabilities 23،13-22.
19- Bursuk،W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low Achieving and higher achieving student on three dimensions of social Competence. Journal of Learning Disabilities، 22,188-194.
20- Clore –Christine (2006): social skills use of adolescents with learning Disabilities، an application of bandore's theory of reciprocal interaction Ph.D. University –of North – Texas.

ملحق (1)

مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي

اعداد

د. فوزية عبد القادر عبد الحميد الدعيكي

2015/ 2014

أولاً: التعليمات:

أخي المعلم / أختي المعلمة

يسعى كل منا لتحقيق أقصي ما عنده في مساعدة طلابنا في تخطي أيه صعوبات تواجههم، وهذا الاختبار مخصص لتقدير مهارات التعبير الانفعالي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، والمطلوب منكم: التفضل بالإجابة على التساؤلات التالية بما ينطبق علي الطالب والموضحة بياناته أدناه:

إذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة كبيرة فضع دائرة على درجة (دائما)

إذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة متوسطة فضع دائرة على درجة (أحيانا)

إذا كانت العبارة تنطبق علية بدرجة بسيطة فضع دائرة على درجة (نادرا)

ثانيا: بيانات شخصية عن الطالب:

الاسم:..... **السن:**.....

المدرسة:..... **الفصل:**.....

ثالثا: مفتاح التصحيح:

تعطي (2) درجات للإجابة ب (دائما)

تعطي (1) درجات للإجابة ب (أحيانا)

تعطي (0) درجات للإجابة ب (نادرا)

مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	يسهل ان اتحكم في انفعالاتي			
2	اتجنب لحظة غضبي الصياح او الصراخ			
3	اتسامح مع من يختلف معي حول بعض الآراء			
4	اسعي الى تعديل أخطائي من تلقاء نفسي			
5	أبتسم دائما في وجه كل من أقابلة			
6	اتقبل انتقاد الاخرين لي بصدر رحب			
7	اشعر أن أسلوبي في التعامل مع الاخرين مريح بالنسبة لهم			
8	أتمكن من التعبير عن غضبي دون الوقوع في خطاء			
9	أتجنب إيذاء الاخرين			
10	أشعر بالندم لحظة الوقوع في الخطأ			

ملحق (2)

بيان بأسماء السادة المحكمين على مقياس مهارات التعبير الانفعالي

م	الاسم	الوظيفة
1	أ.د.م: سوسن أسماعيل عبد الهادي	أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس
2	أ د: نادية أميل البنا	أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس
3	أ.د: نبيلة أمين علي أبو زيد	أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس
4	أ.د: عبد الله البكوش	أستاذ علم النفس بكلية الآداب زليتن
5	د: هبة سري	أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس

BIBLIOGRAPHIES

1- Mohamed Ghonemi HILAL, Layla wa Al-Majnûn, Beyrouth, 1980.
2- André MIQUEL, Percy KEMP, Majnûn…, Ibid, p. 11.
3- Al-ZEREKLY Jayr al-dine, Al'Alam, Biographical Dictionary, Beyrouth, 1969.
4- KAHALA Omar Rida, Mua'jam almoualifine (Biographie d'écrivains), Damas, 1957-1967, T. XIII.
5- Oeuvre poétique de Luis Aragon T. XIV.
6- ALADHM, Jalal Sadik, Dans l'amour et l'amour udhrite, Beyrouth, dar Alkatib, 1974, 189 p.
7- ALMAMMKANI, Ahmed Mohamed, L'amour éternel Gays et Leylâ, Beyrouth, 165 p.
8- ALYOUSSEF, Youssef, L'amour udhrite, Damas, 1982, 200 p.
9- BENJALLON, Tahar, Les infortunes d'un amour fou, Le Monde, premier décembre 1984, p. 20.
10-DJAMY, p et Leïla, poème traduit du persan par A. L. Chézy, Paris, de l'imprimerie Valade, 1807, 216 p.
11-ERIDOW, Didier, Comment les poètes arabes ont découvert l'amour, André Miquel s'explique : la prose est la langue de la révélation coranique, seule la poésie peut tout dire, Le Monde, dimanche 25, lundi 24 mars 1984, p. 14.
12-HILAL, Mohammed Ghonemi, Layla w al Majnûn, Beyrouth, 1980, 280 p.
13-HILAL, Mohammed Ghonemi, Majnûn Layla, fûsûl (Le Caire), vol. III, n° 3, April-May-June 1983, p. 144-161.
14-HURE, Jacques, La tradition arabo-persane de Medjnoun Leïla en France, Bulletin of the Faculty of Education, University of Tripoli, Libya, vol. 4, 1974, p. 29-50.
15-LABIB, DJEDIDI, Tahar, La poésie amoureuse des Arabes, Alger, Sned, 1979, 160 p.
16-MIQUEL, André, Laylà ma raison, Paris, Seuil, 1984, 154 p.
17-MIQUEL, André, Majnûn l'amour poème, Paris, Sindbad, 1984, 105 p.
18-MIQUEL, André, KEMP, Percy, Majnûn et Laylà l'amour fou, Paris, Sindbad, 1984, 284 p.

création de la littérature du Majnoun. Ils seront par la suite imités par certains auteurs persans, turcs, allemands, et français.

Nous pouvons **conclure** que Louis Aragon dans **Le Fou d'Elsa** utilise les sources historiques orientales pour les maintenir ou les transformer à sa guise au gré de son imagination si bien que la vérité historique tantôt coïncide avec la vérité poétique tantôt, elle est complètement déformée. C'est le cas par exemple d'Elsa qui, en 1926, n'existait pas encore en réalité pour le poète. C'était plutôt Nancy Cunard qui était sa femme bien aimée à ce moment précis ; Est-ce pour cela qu'il exile Elsa, la femme qu'il adore au vingtième siècle pour qu'elle soit absente durant son voyage du quinzième siècle à Grenade ? Aragon, comme Boabdil, déçoit sa mère. Et la femme constitue un point commun entre le poète et l'un des héros principaux du **Fou d'Elsa**, Boabdil. En effet, Boabdil fut comme Aragon la raison d'être et la malédiction de l'existence de sa mère. Aragon réhabilité Boabdil et lui donne l'image de victime des complots du palais de l'Alhambra. Il souligne la capitulation de Boabdil devant les rois catholiques sans résistance. Pour le poète, Boabdil est mort en 1532 en combattant les Espagnols au Maroc. Mais l'historien Arabe Al-Maqqari relate la mort du dernier roi de Grenade survenue à Fès en 940 en soulignant qu'il n'est pas décédé sur le champ de bataille. Il y a donc là parfois convergence et aussi des divergences des faits décrits dans l'œuvre poétique d'Aragon avec la réalité historique. On peut également relever cela dans l'image donnée aux califes Al-Rachidin et des Omeyyades : Image de rigueur ou d'assassin qui ne correspond pas avec celle de la littérature arabe. Bref, nous pouvons dire en dernière instance que Aragon s'est servi du fond historique arabe ou oriental et des réalités de son patrimoine culturel pour créer son œuvre, **Le Fou d'Elsa.**

> choquée par les assiduités du prétendant auprès de la jeune fille, se plaint au calife Omeyyade de Damas, Merwan Ibn al-H'akam. Or, celui-ci règne dans les années 684-685 et il faut, en aval de l'épisode signalé, prévoir une plage de temps plus ou moins longue pour la folie de Majnûn consécutive à l'interdiction : ce que d'autres données concèdent en effet, puisqu'elles le font vivre, après la mort de Marwân, sous le fils et successeur de celui-ci, Abd al-Malik, lequel règne de 685 à 705. Du coup, on pourra accepter, pour la mort de notre héros, les dates de 68/687 – 688, 70/689 – 690 et même, pourquoi pas, les environs de 80/669. Quant à la naissance de Majnûn, si on estime, sans plus de précision, qu'il a une vingtaine d'années au moment de l'intervention de la famille de Layla auprès du calife, on dira qu'il a vu le jour vers 44-45 / 664-665. »[5]

Contrairement à Aragon qui pense que le Majnoun est un poète préislamique, les chercheurs arabes comme Al-Zerekly[6] et Kahala[7] sont d'accord avec les historiens de l'occident comme André Miquel pour dire que le Majnoun est un poète post-islamique. Peut-être le poète français à écrit ceci, afin d'établir une relation entre Elsa et Al-Ozza qui a existé avant l'événement de l'islam. C'est pourquoi il ajoute dans son œuvre :

> « Al-Ozza : La toute puissante, divinité préislamique dont le temple était à Nakhla (entre Taif et la Mèque), adorée également à la Mèque […] »[8]

Ce poète arabe le Majnoun de Layla a inspiré de nombreux écrivains arabes. Ces derniers constituent l'avant-garde de la

---

[5] - Ibid, p. 19.
[6] - Al-ZEREKLY Jayr al-dine, *Al'Alam, Biographical Dictionary*, Beyrouth, 1969, T. 6, p. 60.
[7] - KAHALA Omar Rida, *Mua'jam almoualifine (Biographie d'écrivains)*, Damas, 1957-1967, T. XIII, p. 135.
[8] - Œuvre Poétique de Louis Aragon. Tome. XIV, p. 468.

incarnation : on voulut que Majnûn eût existé vraiment, dans un lieu déterminé, sous des traits précis, avec des comportements dûment enregistrés par la mémoire des hommes. »[2]

Mais qui a voulu que le Majnoun eût existé et pourquoi ? Il est fort possible que les Arabes par leurs écrivains sur lesquels André Miquel et autres orientalistes ont appuyé leurs recherches souhaitent cette existence. Et pourquoi ? La réponse vient des écrivains arabes, notamment d'Al-jâh'i's' qui dit :

« Tout poème anonyme où il était question de Layla fut automatiquement attribué à Majnûn […] »[3]

Autre grand écrivain arabe Ibn Khaldûn qui est pour la vérité historique du Majnoun précise :

« Majnûn compté au nombre de personnage à la fois connu et imaginaire ».[4]

Al-jah'i's' comme Ibn Khaldûn ont profondément saisi le caractère essentiel qui distingue la littérature arabe en général et surtout celle du Majnoun : l'unité de l'histoire et l'imaginaire, le réel et la fiction, le quotidien, et le rêve. Ce phénomène engendre la littérature arabe voire toute sa culture. Donc le Majnoun est un personnage historique réel devenu le cadre perpétuel de toute créativité poétique amoureuse chez les Arabes, même plus tard chez d'autres peuples, qui vont les imiter. Pourtant André Miquel précise exactement à quelle époque vécut Majnoun ? Malgré sa non croyance en l'existence du Majnoun, il tente de répondre à cette question :

« Eliminons sans hésiter la date de 65 de l'Hégire (684-685 après J. C.), parfois avancée pour la mort de Majnun. On nous dit en effet par ailleurs que la famille de Layla

[2] - André MIQUEL, Percy KEMP, *Majnûn…*, Ibid, p. 11.
[3] - André MIQUEL, Percy KEMP, *Majnûn…*, Ibid, p. 196.
[4] - Ibid, p. 18.

Le Majnoun de Layla une réalité de l'histoire

Dr. Abdel Hakim Al mahdi Ibrahim Al chérif
Université de Syrte - Faculté de Lettres
Département de Français

Le Majnoun de Layla, une Réalité de l'histoire

Mohamed Ghonemi. Hilâl dans la littérature arabe moderne est le chef de file, de ceux qui désirent prouver la réalité de ce personnage. Ce dernier réfute le doute, que Antâkî dans son livre Tazîn, veut créer au sujet de la vie réelle de Majnoun. M. Gh. Hilâl considère que les exagérations dans certaines des nouvelles de ce fou arabe, ne suffisent pas à prouver sa non réalité. Il est évident que dès qu'une personne a du talent et devient célèbre, les mythes et les légendes la suivent toute sa vie et bien après sa mort. Le Majnoun, selon Hilâl[1] n'échappe pas à cette règle.

André Miquel pense d'une manière différente de ce dernier, et il écrit :

> « Longtemps après les poètes ont disparu, leurs chansons courent encore dans les rues… Comme tant d'autres peuples, les Arabes le savent, qui citent des poèmes de Majnûn, le fou de Layla, et les chantent. Mais le miracle ici est que le poète, selon toute vraisemblance, n'a jamais existé. Il est né d'une imagination collective, et l'amour que chanta ce fantôme lui fut payé de retour par une

[1] - Mohamed Ghonemi HILAL, *Layla wa Al-Majnûn*, Beyrouth, 1980, p. 41.

Le Majnoun de Layla une réalité de l'histoire

Dr. Abdel Hakim Al mahdi Ibrahim Al chérif
Université de Syrte
Faculté de Lettres
Département de Français

The university forum magazine

Faculty of arts Bani Waleed

The 12th issue

Winter 2014

مجلة المنتدى الجامعي

The university forum magazine
The 12th isseu
Winter 2014
Faculty of arts Bani Waleed

التوثيق في دار الكتب الوطنية 2012 / 446

العدد الثاني عشر شتاء 2014

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