مجلة قاريونس العلمية
السنة العشرون العدد الأول والثاني
والثالث والرابع

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة قاريونس العلمية

السنة العشرون العدد الاول والثاني والثالث والرابع

تُعنى بمختلف فروع المعرفة الإنسانية والتطبيقية

تصدر باللغتين العربية واالأنجليزية

هيأة التحرير :

د. أبو القاسم عمر الطبولي	عضو هيأة تدريس بكلية الاقتصاد	رئيسا
د. عبدالكريم سليمان ابوسلوم	عضو هيأة تدريس بكلية الآداب	عضوا
د. إبراهيم محمد رستم	عضو هيأة تدريس بكلية الهندسة	عضوا
د. سليمان محمد الجروشى	عضو هيأة تدريس بكلية القانون	عضوا
د. عبدالله إبراهيم القطرونى	عضو هيأة تدريس بكلية العلوم	عضوا
أ. محمد أبو القاسم الصيد	عضو هيأة تدريس بكلية الآداب	عضوا
الأخ مصطفى فرج الفلاح	مدير عام الإدارة العامة للمكتبات	مقررا
الأخت غالية سالم البزار	مدير مكتب التوريد والتوزيع	منسقة إدارية

المراسلات والمقالات : مجلة قاريونس العلمية جامعة قاريونس بنغازي

ص.ب : 1308 فاكس : 29713 هاتف : 229713

شروط النشر فى المجلة

- أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة وأسلوب جيد.
- أن يكون البحث قد كتب حديثا ولم يسبق نشره .
- أن تتوافر فى البحث الموضوعية والمنهج العلمي فى البحث .
- يجب ألا تزيد صفحات البحث عن 30 صفحة مطبوعة على قرص مدمج (CD) مع ملخص عربي للبحوث المنشورة باللغة الإنجليزية .
- تُقوَّم البحوث التى ترد إلى المجلة من قبل متخصص وفقا للأسس المتبعة والبحوث لاتعاد إلى أصحابها سواء قبلت للنشر أم لم تنشر .
- أن يتضمن البحث اسم كاتبه ثلاثياً، ومعلومات عن مجال تخصصه .
- أن يذكر الباحث ثبتاً بالمراجع التى رجع إليها فى بحثه .
- البحوث والمقالات تعبر عن وجهة نظر أصحابها .

محتويات العدد الاول والثاني والثالث والرابع من مجلة قاريونس العلمية 2007ف

1	المشيخلية : المنهج والامتداد - الجزء الاول	د. عبد الكريم عبدالله بالقاسم كلية الآداب	9
2	كفاية استخدام القروض الزراعية في تنمية القطاع الزراعي بالجماهيرية خلال الفترة من 1970-2003	أ. ربيعة خالد خليفة أ.د. فيصل مفتاح شلوف د. على سعداوي طلبه جامعة عمر المختار	43
3	دور المكتبة الجامعية في دعم برامج الدراسات العليا	أ. خديجة موسى الفضيل بوعمر أ. زهراء المختار بالأشهر كلية الآداب - جامعة قاريونس	87
4	A STUDY OF PROPERTIES OF ROOT EXTENSIONS	د. عبدالله خليفه سعيد على البركي جامعة قاريونس – كلية العلوم	121
5	التقاليد الاربعة للجغرافيا The Four Traditions of Geography	اعداد . عوض الحداد أستاذ شرف بقسم الجغرافيا كلية الآداب – جامعة قاريونس	133
6	دراسة العلاقة بين مستويات القلق والتحصيل الدرسي في مرحلة التعليم الاساسي	د. لمعان مصطفى الجلالي استاذ الارشاد النفسي المساعد كلية الآداب - جامعة قاريونس	141
7	دراسة مظهرية وتشريحية لجنسين من الترفاس الصحراوي الليبي (*Tirmania africana* Chat. And *Terfezia boudieri* Chat)	د. صالح حسين المجبري م. نبيل محمد جابر كلية العلوم	177
8	العلاقة بين الدراسة والتطبيق في مجال الاعلام	د. سكينة إبراهيم بن عامر جامعة قاريونس - قسم الإعلام	193
9	الخصائص الطبيعية للامواج في المنطقة الشاطئية الضحلة الواقعة بين سوسة ودرنة بالجبل الاخضر	د. الصيد صالح الصادق الجيلاني كلية الآداب والعلوم - المرج	229
10	الاتجاه الانتقائي في طرق تدريس الترجمة	د. رمضان أحمد المجراب كلية الآداب	265

المشيـذليـة

المنهـج والامتـداد

الجـزء الأول

د. عبد الكريم عبد الله بالقاسم
جامعة قاريونس (بنغازي) – كلية الآداب
قسم علم التفسير (الفلسفة)

فقد قسم التصوف الإسلامي إلى اتجاهين :

اتجاه سني : وهو الذي بدأ زهدا ثم تصوفا وانتهى إلى الأخلاق ، وضعه في صورته الكاملة أبو حامد الغزالي (505 هـ،،1111م) وأصبح منهجا وطريقا لأهل السنة والجماعة وبعض الأحيان يري فرقة أسلامية تميزت في نطاق أهل السنة بمذهب خاص في الفقه والعبادات وفي المسائل الاعتقادية النظرية ، وهذه هي التي أشار لها الشيبي [2] بأنها طريقة ساذجة بسيطة متصلة بصورة التدين الإنساني العام دون الالتزام بمنهج معين أو أفكار على حدتها يطلق عليها اسم الزهد، وأخرى لها أصول وتقاليد وأفكار لها مناقشات ومدارس وهي التصوف ، وهما مرحلتان متدرجتان في الجناح الأول السني ، الذي أخرج منها النشار على سامي (1981 م) [3] جناحا آخر أسماه بالسلفي اتضح عند الكرامية – نسبة لابن كرام (255 هـ ،868 م) – والهروي (481 هـ ،1089م) ثم انبثق عند كل من ابن تميمة (728 هـ ،1328 م) وابن القيم (751 هـ ،1350م) ، فكتب فيه الصفحات الرائعة ليتكامل مع تلميذه ابن القيم ، والواقع أن هذا لا يستقيم لأن ما ذكره النشار هو داخل في صميم الاتجاه الأول السني.

لقد كان هذا الاتجاه زهدا ثم تصوفا وهو الذي عرف عند مصطفى حلمي بأنه الإسلامي الخالص والمعبر عنه بالصيغة الإسلامية الخالصة ، والتي غلبت على الزهاد الأوائل وأقوالهم وعلى رياضيات المتقدمين ومذاهبهم ، أما من جاء بعدهم من صوفية فخطت به خطوات واسعة نحو التقدم والازدهار حتى جعلوا منه علما هو أشبة ما يكون فلسفة روحية للدين الإسلامي ، فأولئك هم التيوزفيون ، التي نجد فيما تركوا من آثار منثور ومنظومة صدى للتعاليم والاصطلاحات الفلسفية [4]

---

[2] انظر الشيبي كامل مصطفى ، صفحات مكثفة من تاريخ التصوف الإسلامي ، بيروت دار المناهل ط1 أولي 97 م ، ص 24 .

[3] راجع كتابه ، نشأة الفكر الفلسفي الإسلامي ، مصر دار المعارف ط ثامنة 80 م ، 3 : 21 .

[4] انظر حلمي مصطفى ، الحياة الروحية في الإسلام ، مصر الهيأة المصرية العامة للكتاب 1984 م ، ص 71 وما يليها.

وهذا الرأي نجد فيه (مجال للسني والفلسفي وليس التطور الذي ذهب بالزهد نحو التصوف كعلم ، والصحيح أن هذا الاتجاه ونعني به السني (الزهدي) هو الذي مثله صوفية رسالة القشيري (465 هـ ،1072م) وهم صوفية القرنين الثالث والرابع الهجريين على الخصوص ، ثم الإمام الغزالي ، ثم من تبعهم من شيوخ الطرق الكبار وكان تصوف هؤلاء جميعا يغلب عليه الطابع الخلقي العملي [5] لهذا قيل إنه الزهد الذي نبع أساسا من الكتاب والسنة وآثار الصحابة [6] ، ثم كان تصوفا له منهج وقواعد عملية ، وهو الذي احتضن الأشاعرة مذهبه الخلقي منذ الغزالي وأصبح جزءًا من حياة الخلف ، إلا أن السلف المتأخرين هاجموا هذا المنزع الأخلاقي عند الأشاعرة ، وأنكروا أن يعتنق أهل السنة والجماعة صورة صوفية في الحياة ، ولكنهم تناسوا أن التصوف عند الغزالي والمدرسة الاشعرية الكلامية إنما هي في نطاق الكتاب والسنة [7]

* أما الاتجاه الثاني للتصوف فهو الفلسفي ، الذي بدأ زهدا فتصوفاً ففلسفة ، فبعد أن كان يأخذ تصوراته وحقائقه من الكتاب والسنة ، انتقل إلى مرحلة التصوف ، وبينما كانت المرحلة الأولي عملية ، كان في مرحلته الثانية عملا ونظرا ، فتكلم الصوفية عن الأذواق والمواجيد وخطرات القلب ومراحل الطريق الصوفي ، وبدأوا يحددون تفسيرات في مقابلة التفسيرات التي لدى الفقهاء والمتكلمين للمعاني الدينية ، ومضى التصوف فانقلب أخلاقا عند أهل السنة والجماعة ، ثم فلسفة عند بعضهم فمزجوه بعلوم اليونان وحكمة الشرق القديم ، والفيدا الهندية واليوجا وتراث الهند جميعا ، مزجوا ذلك كله في فلسفة ظاهرها إسلامي وباطنها ليس

---

[5] انظر التفتازاني أبو الوفا الغنيمي ، مدخل إلى التصوف الإسلامي ، مصر دار الثقافة 1979 م ، ص 19 .

[6] يذكر الشيبي ، في تاريخ التصوف ص 24 : أن الزهد لا ينتهي في زمن لأن كل تطلع ديني صادق يقترن بالزهد بوصفه صورة السلوك الإنساني المثالي الذي يقترن دائما بالمساواة المطلقة بين الناس اعلاء للإنسانية وتخلقا بإخلاق تحقق هذا الغرض وتمثل في التواضع والرحمة وتجنب المحارم الالهية والالتزام بالاعراف الاخلاقية .

[7] راجع ، النشار ، نشأة الفكر الفلسفي 3 : 19 . وانظر معه بتوسع السايح على حسين ، لمحات عن التصوف وتاريخه ، ليبيا دار الدعوة الإسلامية 94 م ، ص 45 وبعدها .

إسلاميا ، لأنهم استمدوا وأخذوا عن الإشراقية الفارسية ، والفيض اليوناني الأفلاطوني متأثرين بأفلاطون (Platon ، 347 ق.م) وأرسطوا (Aristote ، 322 ق.م) ووجدوا لهم مصادر في الهرمسية وانتهوا إلى عقائد مختلفة في الحلول والاتحاد ووحده الوجود ، والإسلام لا يوافق على ذلك – ويرجع هذا المزج إلى ما كان قد شاع في العصر (القرن السادس الهجري) من مذاهب المتكلمين والفلاسفة في الصانع وصدور الموجودات عنه ، وما إلى ذلك من عوالم الأرواح وشؤون الآخرة، فكان طبيعيا أن يتطور موضوع التصوف ويتفرع عن هذا الموضوع في هذه المسائل ما يلائم طبيعة هذه العناصر المثبتة فيه ، ليصل التباعد الذي كان بينه وبين الفلسفة في القرن الخامس إلى تقارب أو تداخل في القرن السادس والسابع الهجريين ، وآية هذا التقارب ما ظهر به السهروردي المقتول(587 هـ ، 1191 م) في حكمه الإشراق ، وابن عربي (638 هـ ، 1240 م) في وحدته الوجودية ، وابن الفارض (632 هـ ، 1235 م) في حبه الإلهي ووحدته الشهودية ، وكثير غيرهم من ذينك القرنين من انطواء مذهبهم على كثير من منازع الفلسفة والعناصر الدخيلة . [8]

وما ذكره التفتازاني ، في هذا الصدد أن المقصود بالتصوف الفلسفي هو الذي يعمد أصحابه إلى مزج أذواقهم الصوفية بأنظارهم العقلية مستخدمين في التعبير عنه مصطلحا فلسفيا استمدوه من مصادر مختلفة [9] ، فهذا لا يستقيم مع ما حدد له من منهج مخالف لما ذهب إليه ، لاسيما وأن عنايتهم انصرفت إلى كشف حجاب الحس ، وإلى ما وراءه من مدارك ومعارف ، وطرقهم في الرياضة والمجاهدة وأماته القوي الحسية ، وتغذية الروح والعقل بالعبادة ، قد اختلفت كثيرا عن الواقعات قبل وقوعها فترة الزهد ، لأنهم ، انصرفوا بهمتهم إلى القوى

---

[8] انظر حلمي ، الحياة الروحية 168 ، والمهدي محمد عقيل دراسة في التصوف الفلسفي 13 وبعد كذا 16 على وجه الخصوص .

[9] راجع رأيه في كتابه ، مدخل إلى التصوف ص 187 .

السفلية، وتأثرت بمذاهب الشيعة الإسماعيلية وتشابهت طرقهم فظهرعندهم القول بالإبدال والقطب ، وتربيتهم وهذا قال به الرافضة ، واستمدوا أفكارهم من تيارات متعددة ، توجهوا بها لوضع نظريات في الوجود أسس على دعائم من الذوق فتلونت مسائل تصوفهم جميعا بها [10] ، ولهذا حدد ابن خلدون (808 هـ ، 1406 م) ملامح هذا الاتجاه ومعايير ضبطه في أنهم اهتموا بموضوعات خاصة تمثلت في :

- المجاهدات وما يحصل لهم من أذواق مع محاسبة النفس على أعمالها حتى تحصل على الذوق ويشرق على غيره .
- الكشف والحقيقة المدركة عن عالم الغيب مثل الصفات الربانية والعرش والكرسي والملائكة والوحي والنبوة والروح ، وحقائق كل موجود غائب أو شاهد ، ثم ترتيب الأكوان في صدورها وتكونها عن موجدها.
- التصرف في العوالم والأكوان بأنواع الكرامات وخوارق العادات .
- واستعمالهم لألفاظ موهمة صدرت عن الكثير من أئمة القوم عبروا عنها بالشطحات استشكل ظاهرها على المحسن والمؤول والمنكر [11] . ولهذا فإنه يمكن القول إن هذا الاتجاه زاد عن السني الزهدي بأمور منها :

أنهم أصحاب نظريات ومواقف من الوجود بسطت في كتاباتهم وآدابهم شعرا ونثراً ، وأنهم أسرفوا في الرمزية إسرفاً إلى حد بدا معه كلامهم غير واضح وغير مفهوم ، وأنهم اعتدوا اعتداداً شديدا بأنفسهم وعلمائهم وإن كان لم يلزمهم هذا الاعتداد جميعا ، وتبقى فيه سمات أنه عملي سلوكي وفكري ونظري ، ويحتوي على الجانب الشعوري النفسي بنشاطاته الملحوظة [12].

---

[10] انظر حلمي الحياة الروحية 168 ، 169 ، وكذا التفتازاني ، مدخل إلى التصوف 189 .

[11] راجع بتوسع ابن خلدون ، عبد الرحمن المقدمة بيروت دار الفكر ص 473 .

[12] انظر التفتازاني ، مدخل إلى التصوف الإسلامي 192 ، وأنظر معه المهدي محمد عقيل دراسة في التصوف الفلسفي 25 وما يليها

وهكذا يستمر الاتجاهان السني والفلسفي جنبا إلى جنب يبرز أحداهما كرد فعل للآخر أحيانا ، ويتأخيا عبر رحلتهما الطويلة ليتفرع من بينهم كما يذكر الشيبي:- (صورة أخرى من التصوف تمثلت في الجمع بين الجانب النظري والعملي ، وظهرت على شكل الطرق الصوفية ابتداءً من القرن السادس)[13] ، بل لا أكون مغاليا إن قلت إنها في مجملها نتيجة لمنهج الاتجاه السني الزهدي وفيها أكثر وضوحاً من ميلها للاتجاه الفلسفي ، كما أحب أن أوكد – قبل طي هذه التوطئة – وإن كنت لست بصدد أوجه بيان التأثر والأصالة في هذه الاتجاهات الصوفية رأي الأستاذ النشار في قوله حول هذا التوجه (أنا لا أنكر أبداً – كما رددت كثيرا – أن العوامل الفكرية الخارجية قد أثرت في التصوف في مراحل متعددة، ولكن لا أستطيع أبداً – كباحث محايد – أن أنكر أن نشأة حياة روحية أصلية عند المسلمين – منذ البدأ – تستند على مصدريهم الكتاب والسنة) [14] ، وبذا بقي هذا الاتجاه محافظاً على نقائه وأصالته رغم كل الطعون من المستشرقين في التصوف الإسلامي جملة [15] ، ليستمر التصوف السني ويعيش على يد الغزالي حتى الآن ، ويصبغ غالبية المجتمع الإسلامي الحاضر متوازى مع المنهج السلفي، وكما امتدت كتب الغزالي (كيمياء السعادة)، مثلا في بيوت أهل الإسلام في الباكستان والهند (والإحياء) في معظم بيوت مصر والمغرب كان كذلك معه كتب ابن تيمية وابن القيم ، وهي تحتوي التصوف السلفي ومازلت محفوظة في بيوت السلف من أهل نجد وكثير من أهل مصر والشام والعراق والمغرب وغيرها . [16]

---

[13] الشيبي كامل ، صفحات مكثفة من تاريخ التصوفي الإسلامي ، ص 25 .
[14] النشار على سامي نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام 3 : 58 .
[15] يمكن الإطلاع على الطعون والردود عليها ومدارس البحث في التصوف عند النشار المصدر نفسه 3 : 21 ، 23 ، و 29 وبعد
[16] انظر المصدر نفسه 3 : 35 .

* من خلال هذا الانتشار للتوجه السني الغزالي فإنه يحسن بنا القول بداية إن التطور الذي وصلت إليه المدرسة السنية في أوجها الأخير مع الغزالي كانت فيها ثلاث محطات ضخمة :-

- كانت الأولى بمدرسة المحسابي (243 هـ ، 857 م) كرد فعل للتيار السلفي ونتائجه مع مدرسة مقاتل بن سليمان (150 هـ 767 م) وتلاميذها ابن كرام محمد ، والسالمية أتباع أبي عبد الله سالم البصري (279 هـ ، 892م) وحشوية السلفية ، ورد فعل للرواسب التي خلفها الفكر الشيعي المغالي .
- وكذا السلفي معا في مدرسة البسطامي (261 هـ ،875 م) ثم تبلورت الثانية ، في مدرسة الجنيد (297 هـ ،909 م) كرد فعل لرواسب مدرسة البسطامي وتيار مدرسة الحلاج (309 هـ ، 972 م) .
- أما الثالثة فقد تبلورت مع أبي حامد الغزالي حصن التصوف السني وفيلسوف المعرفة الدينية على الإطلاق ، ولدى مدرسته الممتدة في الشاذلية – كما سيتضح – كرد فعل متصل للتصوف الفلسفي والسني على السواء [17] .

ويكون الأهم لدينا أن مدرسة الغزالي مع بدايات القرن السادس وأوائل السابع – وهي محطتنا القادمة – كان في اتجاهها السني الزهدي الأخلاقي العملي رد فعل قوي على أنساق وتوجهات التصوف الفلسفي عبر قرون تسعة لتيار الحلاج ، كما كانت مدرسته رد فعل قوي أيضا لتصوف السهروردي المقتول وابن الفارض [18]. ومتفلسفة الأندلس، وإن تركت التأثير ورد الفعل للمدرسة المشيذلية فيما بعد.

---

[17] راجع محمود عبد القادر الفلسفة الصوفية في الإسلام ، مصر دار الفكر العربي (د.ت) ، ص 150 .

[18] انظر عنهم الشعراني ، عبد الوهاب الطبقات الكبري ، تحقيق أحمد السائح ، وتوفيق وهبة ، مصر مكتبة الثقافة الدينية ، ط1 ، 2005 م ، 1 : 195 و 2 : 329 . والمهدي محمد دراسات في التصوف الإسلامي 28 وبعد .

وقبل أن نمد أرجلنا وفكرنا نحو العدوتين ، وندخل إلى رحاب القرنين السادس والسابع الذي يلف مدرستنا المشيشية الشاذلية ، فإنه لابد من وضع لبنتين أرى فيهما الأثر والأساس اللتين نبني عليهما الرؤية لمنهج المدرسة المشيذلية .

أولاها:- أن رواد الاتجاه السني الأوائل حصنوا هذا الاتجاه الصوفي بالإيمان والعقل وأبعدوا عن ساحة التصوف منطق التشبيه والتجسيم السلفي ، والشيعي في جوانبه الغالية ، وقفوا أمام الغنوص ، الشرقي والغربي وناصبوها العداء لتمسكهم بالروح الإسلامي الذي لم ينكر التنسك والزهد ، والتصوف المتطور عن أساسه ، واستلهامهم من القرآن معرفتهم ووجدوا أنه كما وضح لهم الشرعية والميتافيزيقا ، ووضع لهم أسس التصوف النفسي الرقيق ومعانيه وأمام زحف الغنوصية والفيضية والهرمسية في أوقات الرداءة والقلق السياسي والفتن المختلفة ، فمضي هذا الاتجاه ينكر استقالة العقل واستلهام المعارف بدون آلياتها ، ومضي أيضا ينكر الانحراف العقائدي ومؤكدا عقيدة التوحيد السمحة ، وحرص من بدايته على منهجه حتى أدى رسالته وحصنها مع روادها ، الذي يعتبر منهم الغزالي، الذي في الحقيقة قد حصن هذا الاتجاه روحاً ومنهجاً وكان حريصا وحارسا أمينا على المنهج الإسلامي الموحد للحقيقة والشرعية والمؤيد للشرعية بالحقيقة باستواء في السر والعلن ، وتأكيد الظاهر والباطن بسلاسة ودون غموض بل بعلم وتربية [19] فهؤلاء أنصار السنة الذين أمنوا بالتصوف بمعناه الايجابي ، رفضوا رفضا قاطعا كما يذكر النشار :- كل ما يشير إلى نظريات الاتحاد، والحلول ، والاتصال ، ووحدة الوجود ، وكان تصوفهم فوق أنه تحليل نفسي دقيق لخلجات النفس وأحوالها فهو دراسة للأخلاق العملية التي أردوا لها أن تسموا بالمرء إلى درجات الكمال ، فهدفوا من كل ذلك إلى تفسير ذوقي للإسلام ومصدريه الكبيرين قرآنا

---

[19] راجع بتفصيل محمود عبد القادر الفلسفة الصوفية في الإسلام 151 ، وانظر معه السائح على: لمحات عن التصوف وتاريخه (السلف الأوائل والتصوف ، والصوفية الأوائل والشريعة) ص 47 وبعدها ، و53 وما يليها

وسنة ، في ضوء العقل لا فوق حدوده ، هذا وقد وقف هذا التصوف مقابلاً للتصوف المتطرف الذي قوامه الأخذ، والمزج ،والجمع، والتوفيق، والتلفيق بين أمشاج الغنوصية الشرقية، والغربية، واستنطاق القرآن والسنة بكل تأويل خبيث كاذب [20] ، وهذا التوجه بفضل الله امتد غربا إلى العدوتين وترك أثراً قاوم هذا التوجه الأخير بكل أبعاده على يد المشيشية الشاذلية .

ثانيهما :- أن التصوف السني الذي توج بمنهج الغزالي [21] الأخلاقي العلمي، كان قد أسس بنيانه على القيم الأخلاقية للمفهوم القرآني في معناها الصوفي ، فكان المفكر الإسلامي الذي دون وفلسف الأخلاق على أساس إسلامي أصيل ، وربط بين الشرع والعقل ربطاً فلسفيا دقيقا ، في تأكيد على تحسين الشرع وتقبيحه، مؤسسا معايير الأخلاق عليها فحدد بموجبهما الخير والشر ، ربطاً بين الأخلاق والإرادة مروراً بالنية والضمير ، مفرقا بين الحركة المقدورة والمرعودة، مجردا النفس عن علائقها من حسد ورياء وما شابها ووضع لها الصدق والإخلاص على أساس نفسي إسلامي أصيل، مقننا منهجه التربوي اعتماداً على الفطرة ، غير متناسٍ قيمة التربية التلقينية ، والاستعداد الشخصي لها في تحديد قيم المربي للمريد وطالب المعرفة وبيان مهمته الخطيرة في الإرشاد ، مطالبا بقهر الهوى ، مشيدا بالإخلاص والشكر على النعمة ، وتنقية الباطن وتهذيبه مع الدعوة إلى التوكل ونبذ التواكل ، كل ذلك يتم عن أصالة لا شائبة فيها لآراء دخيلة في الزهد والترقي ، وأقام نظريته في الأخلاق الصوفية بناء على نظريته في المعرفة التي وصل بها إلى نظريته في السعادة الدينية والأخروية ، وهي – أي المعرفة – يجعلها قاسما مشتركا بين أفراد البشرية وإن كانوا ليسوا سواء في تحصيلها فعلى قدر اكتسابهم ترتقي نفوسهم ، وكان سبيله تقديم السلوك

---

[20] راجع كتابه نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام 3 : 110 .

[21] ليس القصد عقد بحث عن تصوف الغزالي ومنهجه بقدر ما يهمنا أثره البالغ الأهمية في القرنين التاليين التي غطت المدرسة المشيذلية زمانا ومكانا .

على طريق الرياضة الروحية ، وطريق الرياضة والمجاهدة لهذا فإنه يمكن القول إنه قد أحيا التصوف على المنهج السني بعد نكبته على يد الاتجاه الحلاجي وغيره ، وعمق روحانية الإسلام الزهدي بمنهج علمي مقنن ، ووسع دائرة الروحانية الإسلامية في العبادات والمعاملات فخرج به عن الجمود الشخصي الأخذ والتناول الجمعي ، لذا قيل إنه أثر في العالم الإسلامي بهذا التوجه في عصره وما بعده– السادس والسابع – حتى صار حصنا خالداً للمنهج الإسلامي ، بل تعدى أثره المحيط الإسلامي حتى وصل إلى اليهود والنصارى ، كما حرص أولاً وآخراً في كل ذرة من ذرات أفكاره أن لا ينقص شيئا من سلامة توحيده ، فكان أكثر من عبر عن روح المدرسة الإسلامية إبداعاً [22] ، كما يذكر (أرنست رينان 1892م– R-Renarn) وكما أثمرت جهوده الكلامية في العديد من العلماء[23] (فقد أثمرت الجوانب الصوفية في المدرسة الغزالية مع عبد القادر الجيلاني (561 هـ) وأبي حفص السهروردي (632 هـ) ، صاحب عوارف المعارف ، وتلاميذهم ، **ثم المدرسة الشاذلية كمصدر ممتاز للمدرسة الغزالية وعلى رأسها أبي الحسن الشاذلي (656 هـ) وأبي العباس المرسي (656 هـ)، وابن عطاء السكندري (707 هـ)** [24]) ، ويضيف مصطفى حلمي لذلك الأثر الغزالي في أحمد الرفاعي صاحب الطريقة الرفاعية (570 هـ 1175 م) وعبد الرحيم القنائي (592 هـ، 1469 م) وعز الدين بن عبد السلام (660هـ، 1262 م) تلميذ السهروردي أبي حفص ، والشاذلي أبي الحسن ، ثم السيد أحمد البدوي (675 هـ، 1275 م)، وإبراهيم الدسوقي الهاشمي القرشي ، (676 هـ، 1277 م) ، لكن أقوى رجال

---

[22] راجع بتفصيل محمود عبد القادر الفلسفة الصوفية في الإسلام ، عن منهج الغزالي246 ، 280 ، 296 ، 282 ، 283 ، والتفتازاني مدخل إلى التصوف الإسلامي ص 202 وبعدها .

[23] مثل الرازي فخر الدين (606 هـ) سعد الدين التفتازاني (561 هـ) والايجي (756 هـ) وغيرهم .

[24] رينان ارنست ابن رشد والرشدية ترجمة عادل زعيتر ، مصر دار إحياء الكتب ، البابي الحلبي 67 م، ص 112

مدرسة الغزالي من ناحية الأثر العلمي بعد السهروردي والجيلاني ، وعز الدين بن عبد السلام هو **(أبو الحسن الشاذلي ومدرسته لدى أبي العباس المرسي ، وابن عطاء السكندري ، وهم يؤلفون مدرسة سنية بكل ما في السنية من معنى)** [25] .

وهذا يؤكده لنا أيضا صاحب كتاب الفلسفة الصوفية بعد حديثه عن الغزالي ومدرسته التي كانت رد فعل قوي على الحلاجية قال : (**كما كانت مدرسته الخالدة الممتدة في المدرسة الشاذلية ..... وركبها حتى الآن رد فعل متصل لمدرسة ابن عربي وامتدادها وما رسب من الانحراف الشيعي**) ، كما يذكر في موضع آخر وبشمولية ووضوح أكبر حين كان يتحدث عن منهجه بدراسة الصوفية السنية الزهدية قال : (وقد عرضت فيه فلسفة الغزالي للمعرفة الدينية واللاهوتية التي امتدت عبر القرنين السادس والسابع **في مدرسته الممتازة لدى الشاذلية وتياراتها حتى ظلت الحارس على المنهج الإسلامي)**[26] ، ليس هذا فقط بل إن الحماس إلى إثبات الحقيقة الناصعة في انتصار المنهج السلفي السني الزهدي دفاع بالأستاذ النشار إلى تقرير حقيقة أننا نرى حتى في مجتمعنا المعاصر ، صوفية أهل السنة والجماعة أو صوفية الشيعة ولا نجد فلاسفة من الصوفية ، ونرى أن هؤلاء المعاصرين سواء من الشكليين والحقيقيين ، يتصلوا بأقطاب السنة الكبار في مذاهبهم (**فنرى الشاذلية أو الجيلانية أو الخلوتية تستند على أبي حامد الغزالي أو عبد القادر الجيلاني ولا يتصل أحد في عقائدهم بمحي الدين بن عربي أو الحلاج** ، فهل أصبح التصوف السني سمة المجتمع الإسلامي وانتهت حلقات التصوف الفلسفي)[27] ، أقول نعم وليس أدل على كل

---

[25] حلمي مصطفي ابن الفارض سلسلة أعلام العرب عدد 15 ، مصر وزارة الثقافة 63 م ، ص 101 ، وانظر ما قبلها.

[26] محمود عبد القادر الفلسفة الصوفية في الإسلام ص (ح ول) النصان على التوالي .

[27] النشار على سامي ، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام 3 : 28 ، وانظر معه في ذات الموضوع التفتازاني ، مدخل إلى التصوف الإسلامي (انتشار المذهب السني الغزالي) ص 285 و (الشاذلية والغزالي) ص 291 .

ما قيل وأثبت وتأكد من هذا الامتداد للمنهج السني الغزالي من انتصاره أيضا على التصوف الفلسفي في الغرب الإسلامي ، ولكن هذه المرة على يد المشيذلية التي كان بروزها ووجودها على العدوة الجنوبية (المغرب) هي رد فعل قوي ضد ما كان من تيار صوفي فلسفي في العدوة الشمالية (الأندلس) فهي الفترة التي ازدهر فيها الإشراق الصوفي الفيضي الغنوصي ، مع ما اختلط به من عناصر أخري شكلت تلك الأسس التي نوهنا إليها تحددت في الأندلس على يد عبد الله ابن مسرة القرطبي (319 هـ ،931م) بانتشار كتبها (التبصرة) الذي يحوي مذهبه الباطني ، وكذا كتاب (الحروف) .

ثم ابن طفيل (581 هـ، 1185 م) ، المكرس لقطب الإشراق في فلسفات المعرفة والنبوة والعقل ،وأعلاهم شأناً محي الدين ابن عربي الطائي الحاتمي (638 هـ ،1240م) في إشراقه، واتصاله ، ووحدة وجوده ، وفيضياته، ورمزياته، وإنسانه الكامل، ووحدة أديانه وغيرها، تمثل آراء حلاجية ولا يخفي ما في أرائه من دخيل أهتمت بها دراسات خاصة ، ثم يأتي أبن سبعين عبد الحق بن محمد (667 هـ ، 1218 م) الذي نقد تصوف الشرق ، وانتمي إلى الشوذية المنسوبة إلى الشوذي الأشبيلي وهي الطريقة التي مزجت التصوف بالفلسفة ، واعتبرت امتداداً لمدرسة ابن مسرة الذي ذُكِرَ كثيرا في كتبه ، وتابع ابن عربي وقال بالوحدة المطلقة ، وغمضت ألفاظه وعباراته فكانت سبباً في تكفيره .

وهو كغيره من فلاسفة التصوف الفلسفي السهروردي وابن عربي وابن الفارض وغيرهم [28] .

---

[28] أنظر حول ذلك المهدي محمد عقيل دراسات في التصوف الفلسفي 43 وبعدها ، و115 وما يليها ، وعلى زيعور تفسيرات الحلم وفلسفات النبوة ، بيروت دار المناهل ط1 ، 2000 م ، ص 276 وبعدها ، و271 وبعدها ، وأنظر أبوريان محمد على تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام ، بيروت دار النهضة العربية 76 م ، ص 436 و 446 ، وكذا التفتازاني مدخل لدراسة التصوف الإسلامي ، 242 و 250 و 248 . والحفني عبد المنعم الموسوعة الصوفية مصر دار الرشاد ط1 ، 92 م ، ص 363 ، 197 . والشعراني الطبقات الكبري ، 1 : 195 . و 2 : 329 .

هذا النشاط للتصوف الفلسفي في الأندلس يقابله نشاطا ملحوظا في الاتجاه السني الزهدي في المغرب التي يكاد يكون التصوف الفلسفي شبه معدوم فيها ، وهذا أمر يستحق البحث والدراسة هذا رغم انتشار المنهج الغزالي والأشعري على السواء في كليهما (الأندلس ، والمغرب) ، كما أن هذا الوقت كما يشير التفتازاني بالقول : في القرن السابع الهجري نشطت حركة الطرق الصوفية في العالم الإسلامي نشاطاً ظاهراً في المشرق والمغرب على السواء ، وهو العصر الذي ظهرت فيها بالمغرب الشاذلية وانتقلت فيها إلى مصر ومن مصر إلى أقطار إسلامية عديدة [29] ، ولا أدري كيف تناسى أستاذه ابن مشيش رائد المدرسة ومؤسسها الفعلي الذي لم يكن هو الظاهرة الوحيدة في العصر ، فقد كان به كما تذكر مذكرة الندوة : أن القرن السادس لهجرة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم قد شهد حركة صوفية مباركة في المغرب ، برز من خلالها الأمام السهيلي أبو الحسن عبد الرحمن بن محمد (581 هـ ، 1185 م) ، وأبو يعزي يلنور بن خضر بن عبد الرحمن المغربي (572 هـ ،1176 م) والقاضي عياض بن موسي اليحصبي (544 هـ ، 1149 م) ، وعلي ابن إسماعيل بن حرزهم (559 هـ ، 1164م) ، وقد أسفرت هذه الحركة الصوفية المباركة عن بلورة مدرسة صوفية مغربية ، يعد القطب الأكبر للمولي عبد السلام بن مشيش (625 هـ، 1228م) رأسها ، لذلك فإن مدرسة ابن مشيش الصوفية المشكلة أساسا من تراثه ومن تراث تلميذه أبي الحسن الشاذلي (656 هـ، 1258م) هي المدرسة التي نهل من منبعها الثري أعلام في المشرق والمغرب [30] ، وهي المدرسة التي تأثرت بالمنهج السني الزهدي الغزالي من جهة ، والأصيلة في توجهيه السني الصوفي الزهدي بامتياز في طابعها الذاتي ، والتي برزت كرد فعل طبيعي وقوي

---

[29] راجع التفتازاني مدخل إلى التصوف الإسلامي 291 .

[30] ورقة ندوة (المدرسة المشيشية من جبل العلم إلى العالم) المغرب طنجة يوليو 2008 م ، ص 3 .

في مقابل التوجه الفلسفي الصوفي الأندلسي ، فمن أقطاب هذه المدرسة وما منهجهم في ضوء ما ذكرنا؟

* علم المدرسة وقطبها وأسها أبرز متصوفي القرن السادس والسابع الهجريين ، الشيخ ولي الله العارف الصديق القطب الغوث أبو محمد عبد السلام بن مشيش ، صاحب المقام العالي بالمغرب حتى قيل إنه بمنزلة الإمام الشافعي بالشرق (204 هـ ، 820 م) ، تأثر بالفكر الإسلامي الأصيل مما وصله عن التوجه الغزالي ، ثم عن مبادئ المدرسة المغربية الأولى (السهيلي ، القاضي عياض ، أبو يعزي ، ابن حرزهم) والذين لا نشك في جلوسه للأخذ عنهم حتى وإن سكتت المصادر عن ذلك ، والتي لم تفدنا إلا بطريق الصحبة والاقتداء (الإرادة والتحكيم)، فكما أخذ عنه الشاذلي فقد أخذ هو عن سيدي عبد الرحمن المدني العطار الملقب بالزيات(.....) ، لسكنه بحارة الزياتيين بالمدينة المنورة على صاحبها أفضل الصلاة وأزكي التسليم[31] ، ولكن يبقي شيخه المؤثر فيه هو العارف بالله شيخ أهل المغرب وأعيانهم وصدر المربيين أبي مدين شعيب بن الحسين الأندلسي ، قرأ بفاس وسكن تلمسان وبجاية ورحل إلى مكة وأقطار عديدة، ولد بأشبيلية وتخرج على يديه خلق كثير علماً وتربية وتصوفاً ، منهم ابن عربي الذي كان يسميه (بشيخ الشيوخ) وأبي عبد الله القرشي(.....) وغيرهم ، وطريقته كانت من أوليات الطرق الصوفية التي أدخلت التصوف إلى المغرب ، ومركزها بوبريت في مراكش ، كان من أشياخها سيدي العربي الدرقاوي (1239هـ ،1833م) والغوث أبو مدين الأنصاري دفين العباد بتلمسان (590 هـ ، 1189 م) ومنهجه سني واضح المعالم كما أثبت بعضه في كتب التراجم ، التي ما فتئت بوصفه بأنه (كان من أهل العمل والاجتهاد

[31] إعداد مكتبة زهران أوراد الطريقة الشاذلية مصر القاهرة 99 م ، ص 807.

منقطع القرين في العبادة) [32] ، وعلى ما كان يعج به عصر ابن مشيش وقبله بقليل من كثرة الجدل حول الكشف والوصول بين الصوفية بعضهم بعضاً ، وبينهم وبين الفقهاء والعلماء والفلاسفة ، فان ما نستطيع قوله إن القطب مشيش بقي بمعزل عن هذه التيارات الفكرية وعلى الأخص التيار الصوفي الفلسفي رغم معاصرته لابن عربي وغيره، تدرج في العبادة والعلم حتى وصل إلى ما وصل إليه ، فأسندت إليه الكثير من الكرامات ، وأمضى حياته في مغارة بجبل العلم قرب طنجة .

لم يترك مؤلفات غير (رسالة الصلاة المشيشية) التي تناولها الكثير بالشرح ، منهم أبي العباس الكتاني في كتابه (الحلل العبقرية في الصلاة المشيشية) ، ولأبي محمد عبد الله ابن محمد الوراق (رسالة في مناقب بن مشيش) ، وكثيرا ما كان يقول رحمه الله إن كنت مؤمنا فاتخذ الكل عدواً ، كما قال إبراهيم عليه السلام (فإنهم عدو لي إلا رب العالمين) (الآيه 177 الشعراء)، ولعل هذا الإحساس كان الهاجس الذي آماته رحمه الله مقتولاً شهيدا على يد أحد هؤلاء ويدعي بن الطواحين الكتاني، على يد جماعة بعث بهم. [33]

وطريقته قوامها الإخلاص في العبادة كان يقول : (أعبد الله مخلصا له الدين (ألا لله الدين الخالص) (الآيه 2 الزمر) ، والعارف لا تنقصه حظوظ نفسه لأنه بالله تعالي فيما يأخذ ويترك، والصوفي يري نفسه حسبما هو في علم الله ، لا يختار من الأمر شيئاً ويختار أن لا يختار ، وربك يخلق ما يشاء ويختار (ما كان لهم الخيرة) (الآية 68 القصص) وكل مختارات الشرع وترتيباته فهي مختار الله ،

---

[32] ابن العماد شذرات الذهب بيروت دار صادر (د.ت) 4: 303 ، والشعراني ، الطبقات الكبرى 1 : 274 وما يليها ، وكذا شكيب أرسلان حاضر العالم الإسلامي نقله إلى العربية عجاج نويهض ، ليبيا طرابلس مكتبة الفكر ، ط3 71 م ، 2 : 396 وانظر 393 . ، وكذا عبد القادر عيسى حقائق عن التصوف ، سوريا ، دار العرفان ، ط 11 ، 2001 م ، ص 476 .والحفني الموسوعة الفلسفية 359.

[33] انظر الحفني عبد المنعم الموسوعة الصوفية 365 ، والنبهاني يوسف جامع كرامات الأولياء تحقيق إبراهيم عطوان مصر البابي الحلبي ط3 ، 84 م ، 2: 168 .

ليس لك منه شيء فاسمع وأطع وهذا موضع الفقه الرباني والعلم الإلهي) ، كما كان يوصي تلميذه الشاذلي قائلاً (حدد بصرك تجد الله في كل شيء وعند كل شيء ومع كل شئ وفوق كل شيء وقريبا من كل شيء ومحيطا بكل شيء بقرب هو وصفه ومحيطه هي نعته ، وعد عن الظرفية والحدود ، وعن الأماكن والجهات وعن الصحبة والقرب والمسافات ، وعن الدور بالمخلوقات ، وامحق الكل بصفة الأول والآخر والظاهر والباطن وهو هو كان الله ولا شيء معه وهو الآن على ما هو عليه ، وإلزم الطهارة من الشرك كما أحدثت من دنس حب الدنيا، وكلما ملت إلى الشهوة حلمت بالتوبة ما أفسدت بالهوى ، وعليك بمحبة الله على التوقير والنزاهة ، وأدمن الشرب بكأسها مع الشرب والصحوة ، وكلما أفقت أو تيقظت شربت حتى يكون سكرك وصحوتك به ، وحتى يغيب بجماله عن المحبة وعن الشراب والشرب والكأس ، بما يبدو لك من نور جماله وقدس كماله وجلاله ، وأما الشرف فهو سقي القلب ، وأما الكأس فهي معرفة الحق، وإن أردت أن لا يصدأ لك قلب ولا يلحقك هم ولا كرب ، ولا يبقى عليك ذنب فأكثر من قول :- سبحان الله وبحمده سبحان الله العظيم ، لا إله إلا هو ، اللهم ثبت علمها في قلبي واغفر لي ذنبي ، وإن أردت الصدق في القول فأكثر من قراءة (إنا أنزلناه في ليلة القدر) (الآية 11 سورة القدر)، وإن أردت الإخلاص في جميع أحوالك فأكثر من قراءة (قل هو الله أحد)، ومصدر ذلك كله صدق الورع وحسن النية وإخلاص العمل ومحبة العلم ، وأن أردت أن تكون مرتبطاً بالحق فتبرأ من نفسك وأخرج من حولك وقوتك ، وأسقط الخلق من قلبك، ولا تسرف بترك الدنيا ، وإذا توجهت لشيء من عمل الدنيا فقل يا قوي ياعزيز، يا عليم يا قدير ، يا سميع يا بصير ، وإذا ورد عليك المزيد من الدنيا فقل :- حسبنا الله سيؤتينا الله من فضله وإنا إلى الله راغبون)[34] .

---

[34] عن الحنفي عبد المنعم الموسوعة الصوفية 364 ، 365 ، وأورد جزءا منها عبد الرحمن الفاسي ، شرح حزب

وأضاف إليه أخرى قائلاً : الله الله بلاد الناس ، تنزه لسانك عن ذكرهم وقلبك ، عن التماثيل من قبلهم ، وعليك بحفظ الجوارح ، وأداء الفرائض وقد تمت ولاية الله عليك، ولا تذكرهم إلا بواجب حق الله عليك وقد تم ورعك ، وقل اللهم أرحمني من ذكرهم ومن العوارض من قبلهم ، ونجيني من شرهم، وأغنني بخيرك عن خيرهم ، وتولني بالخصوصية من بينهم إنك على كل شيء قدير)[35] إلى غير ذلك من وصايا عديدة تحتاج إلى دراسات مستقلة ، وتبقى هذه الجزئيات من التوصيات المشيشية العلية مضيئة بذاتها على منهجه الأصيل البعيد عن كل دخيل فلسفي ، أو جنوح غنوصي فيضي أو هرمسي ، لا على سبيل المعرفة ولا على سلم الوجود والورع والمحبة والواحدية والسلوك والزهد ومحبة الآخر والخير والجمال والعبادة ومراعاة الحقوق ، ومداومة الذكر والتسبيح والشكر والإخلاص ، والعودة للأصلين الأقدسين ، مع استعمال مصطلحات الصوفية الرقيقة الخالية عن كل غموض بعيداً عن الرمزية ، الكأس الشرب الصحو الصحبة ، الطهارة من الشرك الخروج من دنس الدنيا ، الحب الإلهي ، النية والإخلاص ، ومحبة وتقديس العلم ، والتوكل والاعتماد على الدنيا ونبذ إسقاط الشرائع وتقديس الأوامر الإلهية مع الذل بإحساس الذنب وطلب المغفرة والإبقاء على الرابطة مع الحق ، بالتج222رد والتبرأ من النفس وأدران الدنيا .

إنها بحق فلسفة روحية أخلاقية عملية ونظرية ، أليس في هذا كله تأسيس لمنهج المدرسة السنية الذي استلهمه تلميذه النجيب وخ2ليفته في الطريق أبي الحسن الشاذلي مؤسس جناحها الثاني لتنسحب بآفاق إصلاحها وتستوعب العديد من البلدان والآلاف بل قل الملايين من الأتباع حتى الآن .2

البر للشاذلي تحقيق محمد عطية خميس تقديم عبد الحليم محمود مصر ، المكتبة الإزهرية ، للتراث 2002 م ، ص 143 ، 144 .

[35] النبهاني جامع كرامات الأولياء 2: 168 و222انظر معها الصلاة الكاملة والمزج الذي عليها للشاذلي (الوظيفة عند مكتبة زهران أوراد الطريقة الشاذلية) ص 67 .

*وأبو الحسن الشاذلي هو العارف بالله تقي الدين علي بن عبد الله بن عبد الجبار بن تميم بن هرمز بن حاتم بن قصي بن يوسف يوشع بن ورد بن بطال بن محمد بن عيسي بن محمد بن الحسن بن أمير المؤمنين علي رضي الله عنه، (593 هـ ، 1197م – 656 هـ، 1258 م) ويصل نسبه إلى إدريس الأكبر مؤسس دولة الإدارسية بالمغرب ، كان مولده بقرية غمارة من نواحي سبتة ، اشتهر بلقبه المشهور إلى قرية شاذله بجبل زغوان بتونس، التي انتقل إليها بأمر من شيخه بن مشيش ، حين أمره بالرحيل إلى أفريقية وسكنى شاذلة وأنه سيسمى الشاذلي ، بعدها ستنتقل إلى مدينة تونس ويؤتى عليك من قبل السلطان بعدها ستنتقل إلى بلد المشرق وترث فيها القطبانيه [36] ، إلا أن ذلك لم تكن هي الأولي فإن ما هو مثبت أنه قد رحل إلى تونس صبيا صغيرا ،ثم توجه منها إلى مصر وحج حجات كثيرة، بعد أن تلقى علومه الأولى مع حفظ القرآن وعلوم العربية وغيرها على شيوخها ، رحل إلى زويله[*] ثم إلى تونس وتلقى على علمائها وشيوخها وعلومها الفقه والنحو والصرف والآداب والتفسير والحديث وعلم الكلام وجميع العلوم الدينية ، كما درس الشفاء للقاضي عياض ، ورسالة القشيري والمحرر الوجيز، حتى تفوق فيها ، وأصبح يناظر كبار علمائها ، وتاقت نفسه مبكراً إلى سلوك الطريق فاتجه إلى أبي عبد الله بن أبي الحسن بن حرازم (.....) وسلك على يديه بادئ الأمر وتلقى منه مبادئ الطريق ، ذكر محقق كتاب شرح حزب البر (أن أكثر من تلقي الشيخ عنهم هم : أبو عبد الله بن حرازم ، وأبو سعيد الباجي ، وأبو محمد المهدوي ، وأبو الفتح الواسطي ، وعبد السلام بن مشيش ، ونجم الدين الأصفهاني رضي الله عنهم) [37]

---

[36] أنظر النبهاني جامع كرامات الأولياء 2 : 168 .

[*] مدينة ليبية قريبة من سبها على ملتقى الطرق الصحراوية جنوبي البلاد .

[37] محمد عطية خميس ، مقدمة تحقيقه لكتاب عبد الرحمن الفاسي شرح حزب البر ، ص 36، وانظر معه عبد القادر محمود الفلسفة الصوفية فى الإسلام ، ص 288 م .

ثم نهلا معا هو ومحي الدين بن عربي من نبع علم أبي مدين شعيب التلمساني وتصوفه ثم تولى كل واحد منهم إلى اتجاه.

وما يرد في سند الطريق أنه عن طريق الخرقة والتبرك أخذ عن جماعة منهم : سيدي محمد بن علي بن حرزهم ، وأما عن طريق الإرادة والتحكيم أي الصحبة والإقتداء ، فعن القطب الكبير مولانا عبد السلام بن مشيش [38] ، ويذكر تاج الدين بن عطا الله السكندري، أنه قيل للشيخ أبي الحسن من هو شيخك؟ فقال :- كنت انتسب إلى الشيخ عبد السلام بن مشيش وأنا الآن لا أنتسب لأحد بل أعوم في عشرة أبحر ، خمسة من الآدميين ، النبي صلي الله عليه وسلم ، وأبي بكر (13 هـ ، 634 م) ، وعمر (23 هـ ، 644 م) وعثمان (35 هـ ، 656 م) وعلي (40 هـ ، 661 م) ، وخمسة من الروحانيين جبرائيل وميكائيل وعزرائيل وإسرافيل والروح [39] ، هذا وقد كانت له سياحات عديدة منذ أن كان يافعاً ، فقد دخل أكثر بلاد المغرب والقيروان وأفريقيه ، وأدى فريضة الحج مرات عديدة ، ودخل مصر وفلسطين والشام ، ورحل إلى العراق دخلها طالبا ودارساً للعلوم النقلية والصوفية ، ويذكر أنه في رحلته إلى العراق :- اجتمعت بالشيخ الصالح أبي الفتح الواسطي عام 618 هـ ، وشهد له بالعلم ، مصرحا بأنه ما رأى مثله في العراق ، وكان في ذلك الوقت يطلب القطب فقال له أبو الفتح أتطلب القطب بالعراق وهو في بلدك؟ أرجع إلى بلدك تجده ، فرجعت إلى بلاد المغرب إلى أن اجتمعت بأستاذي الشيخ الولي العارف الصديق الغوث أبي محمد عبد السلام بن مشيش الشريف الحسني ، قال رضي الله عنه لما قدمت عليه ، وهو ساكن مغارة برباطه في رأس الجبل ، اغتسلت في عين أسفل الجبل وخرجت عن علمي وعملي وطلعت عليه فقيرا ، وإذا به هابط عليّ فلما رآني

---

[38] انظر مكتبة زهران أوراد الطريقة الشاذلية ص 6 و 7 . و عبد الرحمن الفاسي ، شرح حزب البر ، ص 33 .

[39] انظر اليافعي عبد الله بن سعد مرآة الجنان بيروت ، مؤسسة الأعلي ط2 ، 70 م ، 4 : 141 .

قال: مرحبا بعلي ابن عبد الله بن عبد الجبار وذكر نسبي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ثم قال يا علي طلعت علينا فقيراً عن علمك وعملك ، أخذت منا غني الدنيا والآخرة ، فأخذني منه الدهش ، فأقمت عنده أياما حتى فتح الله عليّ بصيرتي ، ورأيت له خرق عادات من كرامات وغيرها و أوصاني أن أذهب إلى شاذلة ، وطلبت أن يوصيني فأوصاني بما كان [40]

برز في العلوم الشرعية أتقنها ونظر فيها مع كونه ضريرا ، ثم سلك منهج التصوف وجد واجتهد حتى ظهر صلاحه وخيره ، وطار في فضاء الفضائل طيره ، وحمد في طريق القوم سراه وسيره ، نظم فرقق ولطف ، وتكلم على الناس فقرط الأسماع وشنف، وصال وجال ولقي الرجال ، أخذ عنه أكبار أئمة الإسلام وأشهرهم ، وارث سره العارف بالله أبي العباس المرسى ، أحمد بن العباس ، (686 هـ ، والعارف مكين الدين الأسمر عبد العظيم، ابن أبي الحسن (674 هـ ، وسلطان العلماء العز بن عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القسم بن الحسن (660 هـ،) [41] ، قال اليافعي (768 هـ) (ذكره الشيخ المشكور العارف المشهور صفي الدين بن أبي منصور في رسالته وأثنى عليه الثناء العظيم ، وذكر الشيخ الأمام السيد الجليل شيخ الحديث في زمانه قطب الدين أبن الشيخ الأمام العارف بالله أبي العباس القسطلاني في مشيخته ، وذكره الشيخ الأمام الكبير الشأن أبو عبد الله النعمان وشهد له بالقطبيه) وذكر ابن عطاء الله السكندري تاج الدين ، رواية عن العارف مكين الدين الأسمر ، قال حضرت اجتماع عدد كبير من العلماء وهم يتدارسون رسالة القشيري ومعهم أبو الحسن الشاذلي وهو صامت لا يتكلم ، حتى فرغوا من كلامهم وحين سألوه رد عليهم

---

[40] انظر النبهاني ، جامع كرامات الأولياء ، 2 : 168 . وسبق أن ذكرنا ما أوصاه به في ترجمة بن مشيش

[41] انظر الحميري بن الصباغ درة الأسرار وتحفة الأبرار ، مصر المكتبة الإزهرية ، 2001 م . ص 5 ، ويضاف لهم خادمه الأمين : - أبو العزائم ماضي بن سلطان ، وعبد الحكيم بن أبي الحوافر ، وأبو القاسم القباري ، وأمين الدين جبريل ، وبن المنير ، وشرف الدين الوافي وغيرهم كثير .

بأنهم كبار وسادات الوقت ثم صمت فترة وأجاب بأسرار عجيبة وعلوم جليلة ، فقال على إثرها عز الدين بن عبد السلام وهو خارج من الخيمة مفارق للمجلس (اسمعوا هذا الكلام الغريب القريب العهد من الله تعالى) [42] . هذا وذكر ناشر كتاب درة الأسرار وتحفة الأبرار ، أنه (كان معاصراً لأبن عربي الحاتمي ، وأبي الحسن التستري ، وابن سبعين ، وقطب الدين القسطلاني ، والحافظ عبد العظيم المنذري ، والقرطبي صاحب التفسير وغيرهم من الأكابر) [43] .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه قد طالت أقامته في شاذلة قبل رحيله إلى مصر التي سكن طرفا منها وتوسع فيها في الوعظ والدرس ونشر التوجيهات والتربية والدعوة بين تلاميذه ومريديه ، فقصده الناس وشدت إليه الرحال وطارت شهرته في الآفاق فتضايق منه الفقهاء وثار حقد بعضهم وفي مقدمتهم قاضي الجماعة وعلمائها أبو القاسم بن البار لدي سلطان تونس ، إلا أنها تؤتي ثمارها لخروجه للحج ، ولم تنجح للمرة الثانية حين كتب إلى والي مصر بذلك ، لكن المكائد باءت بالفشل وأحيط في مصر بالتكريم ، رحل أبو الحسن إلى مصر صحبة عدد كبير من تلاميذه ومريديه الذين آثروا صحبته وكان دائم الرحلة إلى المدن الكبرى يعظ ويرشد ويوجه وينشر طريقته، وفي مصر تزوج وأنجب ودرّس بالمدرسة الكاملية ، والتفت حوله النفوس من مريدين وأتباع وظهرت له كرامات عديدة، ثم بعد مضي أربع سنوات كف بصره، وحين شعوره بدنو أجله قرر السفر إلى حميثرا وهي موضع بالصحراء المؤدية إلى عيذاب على البحر الأحمر بالقطر المصري ، وأصابته وعكة فأسلم بعدها الروح وهو في طريقه إلى الأراضي المقدسة عام 656 هـ . ودفن بعين المكان [44] .

---

[42] اليافعي مرآة الجنان 4 : 141 . 142 (النصان على التوالي) والنبهاني جامع كرامات الأولياء 2 : 167 و341

[43] المكتبة الإزهرية للتراث مصر ، ناشرة كتاب درة الأسرار جمع الصباغ الحميري (ط 2001 م)، ص 5 .

[44] للمزيد انظر بن العماد شذرات الذهب 5 : 278 ، الشعراني الطبقات الكبري 2: 8 . واليافعي مرآة الجنان 4 : 140 . الحفني الموسوعة 229 . البستاني ، دائرة معارف البستانى بيروت (د.ت) 10 : 274 . ، على البكري

والمأثور عن الشاذلي أنه لم يترك كتبا إذا ما قورن بغيره من كبار الصوفية ، وتعليله في هذا أنه حين كان يسأل لم لا تضع الكتب في الدلالة على الله تعالى وعلوم القوم ؟ قال (كتبي أصحابي) وهو منهج تبعه فيه خليفته المرسى أبو العباس [45] ، لكنه ترك الأوراد المسماة حزب الشاذلي ، الأمين ، رسالة في آداب التصوف رتبها على أبواب السر الجليل في خواص حسبنا الله ونعم الوكيل ، نزاهة القلوب وبغية المطلوب .

والأحزاب هي :- حزب البر ، حزب البحر ، الحزب الكبير ، حزب الطمس ، حزب النصر ، حزب الفتح ، صلاة الفتح والمغرب . وهي التي كان يأمر أتباعه بقراءتها دوما ولديه أقوال عديدة وحكم وتوجيهات متناثرة في كتب التراجم والسير لها دلالة تعبدية روحية تنم عن منهج صوفي أصيل [46] .

كانت الشاذلية في الأصل مدرسة في التوحيد ، لم يكن مريدوه الأول يعرفون فكرة الزاوية أو الخانقة أو الشطح والذكر والصخب وضروب البدع والشعوذة التي وصفت بها بعض الطرق ، ويبدو أن الشاذلي لم يكن يهدف إلى تأسيس طريقة بالمعني المتعارف عليه، ولهذا ترك حرية لمريديه وتلاميذه بمزاولة كل منهم لحرفته مع ممارسة الذكر ما أمكن ، ولم يبن زاوية لا هو ولا خليفته على الشاذلية أبو العباس المرسي وهذا أمر محمود في التوجه الصوفي لطرد الإتكالية والتواكل والبعد عن العزلة عن الحياة كما يثيره أعداء التصوف ، والميزة الأخرى لها في مرحلتها الأولى أن أتباعها لم يكونوا يرفضون تولي المناصب الإدارية ، كما لم يكونوا زاهدين فيما تدره من رزق وما يتبعه في ذلك من رغد

الخطط التوفقية ، مصر بولاق 1306 هـ ، 4: 47 . فنسنك وآخرون ، دائرة المعارف الإسلامية المترجمة (مادة الشاذلية) وغير ذلك مما راجعنا إليه .

[45] بن عطاء الله السكندري لطاف المنن تحقيق خالد الكعاك مصر دار الرشاد ط1 ، (د.ت) ص 50 .

[46] انظر الصباغ درة الأسرار ، مقدمة الناشر ص 6 ، 7 .

العيش وبسط سبل الحياة ، **وشيوخ الشاذلية يزعمون مع إيمانهم بالعلم الخفي وفائدة الأذكار أنهم – سنيون متشددون – وغالبا ما يستنكرون ما يخالف السنة** [47] وتبدو لنا حقيقة ذات أهمية في المدرسة الشاذلية ، منذ رحيل أمامها أبي الحسن الشاذلي ومريديه من المغرب وتونس إلى مصر ، إن هذه المدرسة ممثلة في إمامها قد تتلمذت في شبابها مع صاحب الجناح والمناقض والمضاد لها محي ابن عربي ، على أستاذ وشيخ واحد ارتشفا من روحانيته الصوفية ونهلا من معين علمه ألا وهو الغوث أبو مدين التلمساني ، ليشاء الله أن تنفصل المدرستان ويتباعد الإتجاهان حين تتلمذ – كما أكده لنا عبد القادر محمود وغيره – [48] على مدرسة الإمام الغزالي ، بينما تتلمذ ابن عربي على نظريات مدرسة الحلاج والسهروردي وابن مسرة .

ويؤكد اعتزاز المدرسة الشاذلية بالغزالي ما أشار له ابن عطاء الله السكندري في كتابه لطائف المنن عن شيخه الشاذلي قوله : **(إذا عرضت لكم إلى الله حاجة فتوسلوا إليه بالإمام الغزالي)** ، كما كان يذكر **(إن كتاب الإحياء يورثك العلم)** [49] وهو الأمر الذي شبه ورّثه لمدرسته جملة ، فها هو أبو العباس المرسي خليفة الشاذلي على مدرسته يقول عن الغزالي : – إنا لنشهد له بالصديقية العظمى كما ذكر ابن عطاء الله الإمام الغزالي – وهو الشاذلي الصلد – في مواضع كثيرة من مصنفاته معظماً ومبجلا له اقتداء بشيخيه كما تأثر به في معظم مذهبه[50] **حتى أصبحت بذلك المدرسة الشاذلية مصدراً ممتازاً للمدرسة الغزالية** [51] .

---

[47] راجع إسماعيل العيربي معجم الفرق والمذاهب الإسلامية المغرب دار الآفاق الجديدة ، ط1 ، 93 م ، ص 224 .

[48] انظر محمود عبد القادر الفلسفة الصوفية الإسلام 288 وكذا الشعراني الطبقات الكبرى 1: 330 . وأنظر النشار نشأة الفكر الفلسفي 3 : 28 و 35 .

[49] ابن عطاء الله السكندري لطائف المنن طبعة مصر ، 1322 هـ ، ص 62 .

[50] انظر الغنيمي التفتازاني مدخل إلى التصوف الإسلامي ، 292 وانظر له أيضا بتوسع بن عطاء الله السكندري وتصوفه ، مصر مكتبة الانجلو ط2 ، 69 م ص59 .

[51] راجع عبد القادر محمود الفلسفة الصوفية في الإسلام ص 283 .

والمشيذلية في هاتين الحالتين أثرت الحكمة وهي تواجه تيار ابن عربي المنفصل وتيار ابن تيمية التأثر على الغزالي وامتداده في المدرسة المشيذلية ، وعلى ابن عربي ومدرسته المنفصلة التي ما فتيء بن تيمية من وصلها أحيانا مع مدرسة الغزالي في تيار واحد رغم مجانبته للصواب في ذلك ، وحكمتها تكمن في الحيادية والصمت فهي لم تهاجم ابن عربي واتجاهه وإن دافعت دون قدح عن منهج الغزالي السني ومدرسته إزاء التيار التيمي ، كما أنها وهذا هو الأهم منذ عهد أئمتها الأوائل (ابن مشيش + الشاذلي = المشيذلية) أن تشغل نفسها بالريادة والقدوة وحسن الظن بما ورد على ألسنة مدرسة الحلاج وبن عربي كما أشار ماسينون [52] ، وإن اضطرت المدرسة المشيذلية مع السكندري المعاصر لابن تيمية إلى الدفاع والانتصار لشيخه الشاذلي إزاء هجوم ابن تيمية ، السبب الذي ورث خصومه بينهما ، بسبب ما كان قد ذكره من ربط آراء الشاذلية بفكرة ابن عربي وبينهما بون شاسع والذي هو بعيد عن الاتجاه الغزالي السني ، وهذا أمر بينه الألوسي البغدادي شهاب الدين محمود (1824 م) ، حين أشار إلى أن بن تيمية قد تصدى في مصنفاته لبعض عبارات الشاذلي في أحزابه فنقدها ووصلها بمنهج بن عربي ، وأكد الألوسي أن هجوم ابن تيمية عليه لا محل له لأنها لا يمكن تأويلها[53] كما أن السكندري يؤكد استغاثاته التي يري فيها الخير المطلق في نسيان الذات والأحوال التي يؤكد فيها مذهبه الشاذلي السني في أن الاعتداد بالفقر ذنب رغم توسله بالفقر إلى الله ، وأن المحاسن لا تظهر إلا بفضل الله والمآسي لا تظهر إلا بعدل الله ، ويستمر الخلط التيمي بين الاتجاه المشيذلي والاتجاه الحاتمي لابن عربي في الخلط بين وحدة الشهود ووحدة الوجود [54] ،

---

[52] ذكر ذلك في (عذاب الحلاج مجلد 1 ، ص 424 ، باريس 1922 م عند عبد القادر محمود الفلسفة الصوفية في الإسلام ص 289 .

[53] انظر كتابه جلاء العينين بمحاكمة الأحمدين ، مصر البابي الحلبي 1200هـ ، ص 43 .

[54] وحدة الوجود : مذهب هندي قديم أثر في الفلسفة اليونانية واثر في الفكر العربي عند الحلاج وابن عربي (أنا الحق) أى مظهر من مظاهر الله ، وما وصفناه بوصف إلا كنا نحن ذلك الوصف ، فوجودنا وجوده ، ونحن مفتقرون

فقد اتهمه بالحلول ووحدة الوجود رغم أنه يتحدث عن وحدة شهود في الوقت الذي ينفي فيه صفات الحلول أو وحدة الوجود ، ومما يعجب له أن ابن تيميه نفسه يقر تفسير السكندري للوجود وهو الخصم اللدود للمذاهب الصوفية مدارسها واتجاهاتها [55]. ويضيف الدكتور إسماعيل العيربي [56] على ما كان من بن تيميه تجاه الشاذلية والدفاع عنهم ، هو أنهم حينما كانوا يستنكرون ما ينكشف لهم ما يخالف السنة إلا أن هذا لم يقنع بن تيميه ولم يمنعه من مهاجمتهم ، ويعتبرهم في مرتبة واحدة مع الطرقيين وذلك لسبب وجيه هو أن المشيذلية مثل كثير من الطرق يؤمنون بعقيدة الفناء في الله [57] ، ويتخذون من ذلك الهدف الأسمى لنشاطهم الروحي ، كما يعتقد الشاذلية أنهم جميعا مثبتون في اللوح المحفوظ ، وأنهم قدر لهم أتباع هذه الطريقة منذ الأزل ، وقالوا إن القطب في جميع العصور واحد منهم ، ولعل هذا ما أشار له اليافعي (768 هـ ، 1372 م) ، وابن العماد (1089 هـ ،1693 م) ، من أن للشاذلي عبارات في التصوف مشكلة يوهم ويتكلف له في الاعتذار عنها ، رد عنها اليافعي بما كان يشيده عنه في وضوح أسراره العز بن عبد السلام [58] ، وهذا لا يعطي حق الاتهام ولا يفهم منه اتهام المدرسة أو صاحبها بتوجه نحو الرمزية الصوفية الفلسفية أو اتجاهها الفكري العام ، ويؤيد ما ذهبنا إليه أن الشاذلي كان يحضر عنده الأئمة مثل الشيخ تقي

إليه من حيث وجودنا وهو مفتقر إلينا من حيث ظهوره لنفسه ، وقالت بها الفلسفات الحديثة وفي هذه أن الكائنات جميعها واحدة في الحقيقة وأن الكثرة فيها ما هي إلا في الواقع ظهور الألوهية من خلال تنوع خلق الله .

ونجد أن وحدة الشهود :- هي في الواقع لا تعني سواء عملية واعية يوجد فيها الوعي الوجود الظاهري ، ويمحو الفوارق الخارجية بينها في عملية تركيز كاملة .

* أنظر مراد وهبة المعجم الفلسفي مصر دار الثقافة الجديدة ط3 – 79 م ، ص 469 وكذا خشيم علي فهمي الزروق والزروقيه ، بيروت دار المدار الإسلامي ط3 . 2001 م ، ص 217 .

[55] انظر عبد القادر محمود الفلسفة الصوفية في الإسلام 298 ، وانظر 290 ، 291 .

[56] في كتابه معجم الفرق والمذاهب الإسلامية 224 .

[57] مفهوم الفناء : سقوط الأوصاف المذمومة وهو أن يفني عنه الحظوظ فلا يكون له شيء من ذلك حظ ، ويسقط فيه التميز .

* انظر القشيري عبد الكريم الرسالة القشيرية ، بيروت دار أسامة 87 م ، ص 60 ، والكلاباذي أبو بكر التعرف لمذهب أهل التصوف تحقيق أحمد شمس الدين بيروت دار الكتب العلمية 2001 م ، ص 142 .

[58] انظر ، ومرآة الجنان 4 : 144 ، شذرات الذهب خمس 278

الدين بن دقيق العيد (702 هـ، 1206 م) ، وهو الذي صح عنه وعرف به التشديد والنكير على مذاهب الاتحادية وتضليل عقولهم، ولو رأى- كما يذكر السيوطي جلال الدين (911 هـ ، 1515 م)- في كلام الشاذلي ذرة من ذلك لكان أول مبادر إلى إنكارها [59].

والحري بالقول التأكيد إضافة على ما ذكر ، أن تصوف الشاذلي والمرسي والسكندري ومن سار على اتجاه المدرسة المشيذلية من بعد **(مبتعداً عن تيار مدرسة ابن عربي ومذاهبها في وحدة الوجود ، فلم يكن واحدٌ منهم قائلا بهذا المذهب ، وعلى قدر بعدهم من ابن عربي نجد قربهم من تصوف الغزالي)** [60] ، المستند والمشيد بالكتاب والسنة والبعيد عن التيار الفلسفي وغيره من آراء دخيلة ولذا يقال :- إن الشاذلي طوال حياته لم يخرج عن الخطوط العامة للعقيدة والسلوك التي رسمتها الدولة الموحدية ، ومن هنا جاء **رأي الشاذلي في ضرورة تجاوز التصوف الفلسفي بأنه تصوف الخاصة الذي لا يفهمه إلا القلة القليلة ولا ينتشر بينهم ، وبالتالي فالواجب العمل على إنشاء تصوف شعبي يسير مع جميع مرافق الحياة كما يسير معها القرآن والسنة .**

وتصوف الشاذلي يقوم على التخلي والتزكية فالتخلية عنه هي التحرر من المواقف النظرية المجردة التي يتخذها المتصوفة والفلاسفة ، وهو يؤمن بحرية الفكر الإنساني، ويرفض الخضوع لجمود الفقهاء ، ولكنه لا يترك الفكر يسير بدون هاد يدله على الطريق ، والهادي إلى الطريق هو الشريعة [61] .

والمشيذلية كما ترك الأوائل على بساط فكرها وحياتها الزهد والعلم فلم تكن مما تؤثر العزلة المستديمة ولا التقشف الشاق ، فقد تركت لمريديها فسحة يأخذون فيها

---

[59] السيوطي جلال الدين تأيد الحقيقة العلية وتشييد الطريقة الشاذلية ، مصر مكتبة القاهرة ط3 : 2008 ، ص 59 ، 60 .

[60] التفتازاني أبو الوفاء الغنيمي مدخل إلى التصوف الإسلامي ص 291 .

[61] راجع الصغير عبد المجيد إشكالية إصلاح الفكر الصوفي في المغرب بيروت دار الآفاق الجديدة ، 32 ، 33 ، 42 ، وراجع السائح على حسين لمحات من التصوف وتاريخه ص 320 .

بحظوظ الدنيا ونصيبهم منها على ضوء الشرع في المأكل والملبس ، فابتعدت عن الخشن من اللباس القاسي والمأكل (**اعرف الله وكن كيف شئت**) (**ليس هذا الطريق بالرهبانية ولا بأكل الشعير والنخالة وإنما هو بالصبر على الأوامر واليقين في الهداية**) وكان الإعراض نهجه بترك اللباس المنادي على سر لباسه بالإفشاء أنه صوفي متزهد ، فيفصح عن طريقه بالإبداء ، فمن لبس الزي فقد ادعي ، وكذا ترك التواكل عندهم فأخذوا بالتوكل ، وأكدوا ضرورة العمل والكسب فنزلوا في الأندماج في الحياة وتراصوا في صف الجهاد ضد الصليبية ، الشاذلي والعز بن عبد السلام ، بن دقيق العيد ، في أحداث دمياط عام 648 هـ. [62].

وتتلخص تعاليم الشاذلي أو أصول طريقته في أبسط صيغها في :-

* تقوى الله في السر والعلن . * اتباع السنة في القول والعمل .

*الإعراض عن الخلق في الإقبال والإدبار * والرضا عن الله في القليل والكثير

* والرجوع إلى الله تعالى في السراء والضراء .[63]

وإن كان التصوف قد حدد بأنه العلم الذي يعرف به كيفية السلوك إلى حضرة ملك الملوك، وتصفية البواطن من الرذائل ، وتحليتها بأنواع الفضائل وأوله علم ووسطه عمل وآخره موهبة ، فإنه عند أبي الحسن الشاذلي (التصوف تدريب النفس على العبودية وردها لأحكام الربوبية) [64] ، وهكذا يدلي شيخ المشيذلية بدلوه بطريقة غزالية في أنه إذا عارض الكشف شيئا من الكتاب والسنة فالبعد عن منطق الكشف أجدى والتمسك بالكتاب والسنة أهدى وأقوم ، ويقول (إذا عارض

---

[62] أنظر السائح لمحات عن التصوف 320 ، 321 . والشعراني الطبقات الكبرى 2 : 12 . بن عطاء الله السكندري لطائف المنن، و عبد القادر محمود ، التلسني الصوفية في الإسلام ، ص (ح ،ك) وأحمد حمزة مجلة لواء الإسلام ، مصر عدد 10 ، لسنة 1956 م . ندوة لواء الإسلام (الصوفية وعلاقتها بالدين ، ص 645 وبعد .

[63] المكشخانوي ، جامع الأصول مصر القاهرة الحلبي 1338 هـ ، ص 14 . والتفتازاني بن عطاء الله وتصوفه ص 59 ، ومكتبة زهران أوراد الطريقة الشاذلية (أصول الطريقة) ص 83 .

[64] حامد صقر نور التحقيق مصر دار التأليف 1369 هـ ، ص 93 . وما سبقه تعريف بن عجيبة في معراج التشوف . ،ص 4 ، بيروت مطبعة الاعتدال 1359 هـ .

كشفك الكتاب والسنة فتمسك بالكتاب ودع الكشف، وقل لنفسك إن الله قد ضمن لي العصمة في الكتاب والسنة ولم يضمنها لي في جانب الكشف ولا الإلهام ولا المشاهدة)[65] ويعدد طابع مدرسته في إشارته لأن كل علم يسبق إليك فيه الخاطر ، وتميل إليه النفس وتلذ الطبيعة فارم به وإن كان حقا ، وخذ بعلم الله الذي أنزله على رسوله واقتدى به وبالخلفاء الراشدين والصحابة والتابعين من بعدهم ، وبالأئمة الهداة المبرئين عن الهوى ، وبمتابعته تسلم من الشكوك والظنون و الأوهام والدعاوى الكاذبة المضلة عن الهوى وتربيته الأخلاقية الهادفة من السلوك الصوفي وهذا يوضحه قوله (إذا ثقل الذكر على لسانك وكثر اللغو في مقالك وانبسطت الجوارح في شهواتك ، وانسد باب الفكرة في مصالحك ، فاعلم بأن ذلك من عظيم أوزارك ، أو كمون أرادة النفاق في قلبك ،وليست لك إلا الطريق والإصلاح والاعتصام بالله والإخلاص في دين الله تعالى). [66] ومن هنا يمكن أن نستخلص بعض عناصر الطريقة ، مثل التوبة ، والعزلة فترة من الزمن وجهاد النفس بالورع والزهد ، والتوكل والرضا ، والأخذ بنصيب من متاع الدنيا على ألا يكون المرء عبداً لها [67] ، والأخذ بالأصول والاستئناس بآراء السلف ، وأن الكشف ليس عرفانيا فلسفيا بل ذوقيا يؤتي من روحانية الأصول ، والأخذ بالشرع ظاهراً وباطنا والسلوك والترقي بموجبه وعلى ضوءه وليس لغرض معرفي إشراقي ، بدلالة الاعتماد على العلم والمعرفة بآلاتها، مع السلوك الخلقي التربوي النظري والعملي ، ومداومة الذكر والتسبيح لتزكية النفس عن الهوى .

وإذا ما اطلعنا على منهجه المعرفي وجدناه تحدث عن اليقين بأنه اسم لدرك الحقائق بلا ريب ولا حجاب ، والمعرفة كشف العلوم مع الحجاب فإذا ما رفع

---

[65] الشعراني الطبقات الكبري 2: 9 وكذا بن عجيبة أيقاظ الهمم في شرح الحكم مصر مطبعة الجمالية 1331 هـ ، 2 : 303 ، وانظر السيوطي تأيد الحقيقة العلية وتشييد الطريقة الشاذلية ص 73 ، 74 .

[66] الشعراني الطبقات 2 : 10 .

[67] السائح على حسين ، لمحات من التصوف وتاريخه 221 .

الحجاب سميت يقينا ، فذو الحقائق مجذوب ، وصاحب المعرفة مسلوب عن نفسه، المعارف ذخائر والأنوار بصائر ، المعرفة سعة والتوحيد صدق ، والحكمة لقاء ، والنور بيان ، المعلوم على ضربين :- مواهب ومكاسب ، المكاسب على ضربين:- وجه من طريق السمع ، وجه من طريق النظر ، ولم يتحدث عن الأول وهو المواهب وهي الأهم وكأنه يظن أنها معلومة باعتبار أنها من عين الجود التي أشار إليها في تحديد ماهية الصوفي الموصوف بأربعة أوصاف :- التخلق بأخلاق الله ، والمجاهدة لأوامر الله ، وترك الانتصار للنفس حياءً من الله ، وملازمة البسط بصدق الفناء مع الله. ثم حدد الدليل بثلاثة أقسام :- من طريق العقل وهو للعلماء ، وطريق الكرامة وهو لأولياء الله المقربين ، ومن طريق السر وهو للنبيين وبعض الصدقين . ويؤكد أن المعرفة من الله تأتي على وجهين- كما ذكر أهل الحكمة – وجه من طريق عين الجود ، ووجه من طريق بذل المجهود، ويعتبر أن ما هو من عين الجود فقوم بدأهم الله بكرامته ، وبكرامته وصلوا إلى طاعته أما بذل المجهود فقوم وصلوا بطاعتهم إلى كرامته [68] ، وكذا حدد العلم الحقيقي الذي لا تزاحمه الأضداد ولا الشواهد بنفي الأمثال والأنداد ، مثل علم النبي صلى الله عليه وسلم والرسل والصديق والولي .

أما الطريق فتعرف بأنها: القصد إلى الله ويتم بأربعة أشياء: الذكر وبساطة العمل الصالح ، التفكير وبساطة الصبر وثمرة العلم . الفقر وبساطة ، الشكر ، وثمرته الزيادة، ثم الحب وبساطته بغض الدنيا ، وثمرته الصلة بالمحبوب ، من اجتاز هذه جميعا فهو من الصديقين المحققين ، والثلاثة فهو ولي مقرب ، واثنان للشهداء الموقنين، وواحدة فهي لعباد الله الصالحين [69] والعلوم بيان لمواقع النفوس وخواطرها ومكرها وإرادتها وقطعاً للقلوب عن الملاحظة والمسكنة

---

[68] راجع الحميري بن الصباغ درة الأسرار وتحفة الأبرار ، (تراث الشاذلي ص 89)

[69] المصدر نفسه ص 90.

والمراكنه على سبيل التوحيد والشرع بصفات المحبة وإخلاص الدين بالسنة ، ولهم مقامات اليقين من الزهد والصبر والخوف والتواكل والرضا وغير ذلك من مقامات اليقين ، فهو سبيل القاصدين في طريق المعاملات ، وأهل الله خاصة فهم من جذبهم عن الشر وأصوله ، واستعملهم بالخير وفروعه ، وحبب إليهم الخلوات وفتح لهم سبيل المناجاة ، فتعرف إليهم فعرفوه ، وتحبب إليهم فأحبوه ، وهداهم السبيل إليه فسلكوه فهم به وله ولا يدعهم لغيره ، ولا يحجبون عنه ، وإن حجبوا عن غيره، لا يعرفون سواه ، ولا يحبون سواه (أولئك الذين هداهم الله وألئك هم أولوا الألباب) (الزمر ، الآية 18). [70]

وأفاض على طريقة الزاهد في العزلة وآدابها والمحبة والورع والمراقبة والإخلاص [71] ، كما أفاض في الشراب والسكر والصحو والجمال والذوق [72] وكثيرا ما كان يطرد فكرة الكرامات التي هي ديدن الصوفية في اتجاهها الفلسفي كما أشار لها ابن خلدون ، فيؤكد أن الكرامة الحقيقية إنما هي حصول الاستقامة والوصول إلى كمالها وليست بالمخاريق ، ويذكر أن مرجعها أمران :- صحة الإيمان بالله عز وجل ، واتباع ما جاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم ظاهراً وباطناً ، فالواجب على العبد أن لا يحرص إلا عليهما ولا تكون له همة إلا في الوصول إليهما ، وأما الكرامة التي هي بمعنى خرق العادة فلا عبرة بها عند المحققين ، إذ قد يرزق بها ما لم تكمل استقامته ، وقد يرزق بها المستدرجون ، وأضاف إنما هي كرامتان جامعتان محيطتان:- كرامة الإيمان بمزيد الإيقان وشهود العيان ، وكرامة العمل على الاقتداء والمتابعة ومجانبة الدعاوى الخادعة .[73] ، ويوجز الغاية بالقول (ارجع عن منازعة ربك تكن موحداً ،

---

[70] راجع المصدر نفسه 107 .

[71] انظر المصدر نفسه 89 ، وبعدها وعبد القادر عيسى حقائق عن التصوف 213 ، والشعراني الطبقات الكبرى 2 : 9 . وما يليها.

[72] انظر اليافعي مرآة الجنان 4 : 145 . وبعد .

[73] حامد صقر نور اليقين 128 ، وانظر عيسى عبد القادر حقائق عن التصوف 376 .

واعمل بأركان الشرع تكن سنياً ، واجمع بينهما تكن محققا) وكثيرا ما كان يوضح أسباب القبض التي يرجعها إلى ثلاثة :- ذنبا أحدثته أو دنيا ذهبت عنك أو شخص يؤذيك في نفسك ، ويوصي بالتوبة والرجوع إلى الله والصبر ، فإن لم تعلم القبض فاسكن تحت جريان الأقدار [74] ، ولفظ القبض هذا أشار له المستشرق الأسباني (أثين بلايثيوس Asin Placios 1944 م) بأنه يمثل الفكرة المحورية للطريقة الشاذلية لها نضائرها في عبارات (خوان الصليبي) حين يستخدم نفس المعنى في مرادفاته المختلفة حسب المفهوم الشاذلي ، ومثل ذلك لفظ البسط يرادف عند خوان الصليبي) ، وبلاثيوس يؤكد في الواقع أثر الشاذلية المشيشية السنية في خوان الصليبي) وابن تيمية [75]

ومن خلال هذه الآراء والتي تتبعها يحتاج لبحوث مطولة كان قد اهتم بها وجمعها والاحتفاظ بها عدد من العلماء[76] .

يتضح لنا بما لا يدع مجال للشك من خلال خطاطه بعضها على سبيل المثال ، أن المشيذلية من أصولها إلى تطبيقات قواعدها وترتيبها وأرشادها وأقوالها تدور في فلك الاتجاه الزهدي السني بكل ما في السنية من معنى ، كما أنها استلهمت التوجه التربوي الصوفي السني الغزالي ، واعتمدت على الأصول التأسيسية من كتاب وسنة الذي يقوم في الأساس على تقوى الله سراً وعلانية، ومتثبتة بمنهج التوحيد بمنظور أشعري أصولي دقيق متوجهة في رشدها وإرشادها إلى المصدر الثابت القرآن، ثم نفحات السنة المطهرة على صاحبها أفضل الصلاة وأزكى التسليم ، عاملة بها عملية وقولية ، واتجهت إلى اعتماد نهجها التربوي الإرشادي بكل

---

[74] الشعراني الطبقات الكبرى 2 : 11 ، النصوص وتوابعها .

[75] أثين بلاثيوس الإسلام المنتصر مجلة الأندلس مدريد 1 : 24 نقلاً عن عبد القادر محمود الفلسفة الصوفية 288 ، وانظر عن القبض والبسط رسالة القشيري ، ص 55 . وأنظر عما ذكر من مصطلحات في المصدر المذكور بعد هذه الورقة .

[76] مثل السكندري في لطائف المنن والشعراني في الطبقات الكبرى الجزء الثاني والحميري الصباغ في الدرة الأسرار وتحفة الأبرار، واليافعي في مرآة الجنان الجزء الرابع 48 وغيرها .

عناصره وسلوكه وتدرجاته على المصدرين المتكاملين، طابعة الحياة الروحية بطابع الزهد والورع والمحبة والرضا والإعراض عما يبعد عن الشرع والعمل ، والتوكل والرجوع إلى الله في السراء والضراء مقننة المعرفة بآلاتها مبتعدة بها عن منهج الغنوص والفيض والإشراق الفلسفي ، فكانت منهجاً ومعرفة أصيلة وهذا سر التفاف القلوب والعقول عليها واحتضانها معرفة وسلوكا بفلسفة أخلاقية نابعة من الإيمان الإسلامي الأصيل ، في توجية لمريديها بالعمل والكسب دون إهمال للجانب الروحي ودون تصنع للدروشة والطرقية بلباس أو خرق ، أو تقشف مبالغ فيه في الملبس والمأكل بل أعطتهم هامشا من الحرية للتزود من الدنيا بالحلال ، إلى غير ذلك مما يطول شرحه ، ومما يبقي على الجملة هو تجاوزها للتصوف الفلسفي الخاص ، فكان تصوفها شعبيا للعامة ، ورفضت جمود الفقهاء وحشوية المحدثين وتطرف الفرق والجماعات ، فكانت سلسبيلا اعتمدت على التخلية من مواقف النظريات المجردة والغيبيات غير الواقعية، وآمنت بحرية الفكر ، بإرشاد إلى طريق الشريعة ، ونبذ تطرف المسقطين لها وللآراء الرهبنة والتبتل ، فكانت عملية روحية علمية أصيلة ، وهذا ما كتب لها الاستمرارية والبقاء وتوسع الانتشار شرقا وغربا وجنوبا .

كل ذلك أبعدها عن الرمزيات الفلسفية ، ونظريات ذلك الاتجاه كالحلول والاتحاد ، وما إلى ذلك ، فكانت كما يذكر السيوطي أثناء حديثه عن ابن عطاء الله متكلم الصوفية على طريقة الشاذلية (وفي المعجم المخرج للسبكي أنه قرأ عليه كتابه الحكم وذكر فيها قطعة منه قرئت عنه واتصلت لنا بالسند إليه ، **ولو كان في طريق الشاذلية أدنى عوج لم يثن عليها السبكي ولا ولده ولا أئمة عصره ولا من قاربهم**) (وقال السبكي في جمع الجوامع :- وإن طريقة الجنيد فإنها **كما يعرف من تأمل كلام الشاذلي في التعاليق التي رويت عنه ، وكلام الشيخ تاج الدين في كتبه دائرة مع الكتاب والسنة واقفة مع الشرع زاجرة عن الخواطر**

التي لم توزن بميزان الشريعة) [77] هذه الأصالة والبعد عن الدخيل وترك الخرافات والاحتماء بالكتاب والسنة جعل البعض يقول(**ومن محاسن تلك أن تصوفها تصوف سني ابتعدت عن الفلسفة وسلم من التيارات الزائغة)** [78] ، هذا كله أعطاها سعة الانتشار لتقتحم معقل الاتجاه الفلسفي الصوفي في العدوة الشمالية (الأندلس) لتصل إليه ويكثر الآخذين بتوجهاتها الروحية العملية والعلمية ، لنجد أن أكبر ممثليها هناك في القرن الثامن الهجري ابن عباد الرندي الصوفي الشاذلي أشهر متصوفي الأندلس له (غيث المواهب العلية في شرح الحكم العطائية) (792 هـ 1389 م) ، وعلمنا أن المبادئ المشيذلية أثرت في خوان الصليبي ، كما أشار بلاثيوس [79] ، وتتخطى الأندلس إلى رومانيا كما صرح بذلك إسماعيل العيربي في معجمه [80] ، لتنسحب شرقاً حتى الملايو وجنوب شرقي آسيا وتركيا وغرب أفريقيا ووسطها حتى جزر القمر وجل الدول العربية [81] ، انطلاقا من جبل العلم نحو ربوع المغرب مراكش تفلايت ، فاس ، مكناس ، وغيرها من بقاع، ليبدأ تصوف المشيذلية منسحباً نحو الشرق فينشر في الجزائر ، بجاية ، مستغانم قسطنطينة وهي التي لم تكن تهتم في البداية إلا بنشر التوجهات والتعاليم الدائرة حول قطب واحد وهو الشيخ، لكنها في وقت متأخر أنشأت الزوايا حيث بلغ عددها في نهاية القرن أكثر من إحدى عشرة زاوية ويبلغ عدد أتباعها حوالي خمسة عشر ألف مريد [82] ومنها جنوباً نحو مورتيانيا مع (العيسوية) إحدى تواصلات المشيذلية التي تنسب إلى مؤسسها محمد بن عيسي الفهري السفياني الأصل المكناس المولد والوفاء (933 هـ ، 1390 م) ، الذي حاز الخلافة

---

[77] السيوطي جلال الدين تأييد الحقيقة العلية وتشييد الطريقة الشاذلية ص 60 ، النصوص على التوالي .

[78] الحميري الصباغ درة الأسرار وتحفة الأبرار ص 8 من المقدمة .

[79] انظر التفتازاني ، مدخل إلى التصوف الإسلامي ص 293 ، وعبد القادر محمود الفلسفة الصوفية في الإسلام 288 .

[80] انظر معجم الفرق والمذاهب الإسلامية ص 224 .

[81] انظر المصدر نفسه ذات الموضع والحميري بن الصباغ درة الأسرار ص 8 .

[82] انظر العيربي إسماعيل معجم الفرق والمذاهب 224 .

الشاذلية والوراثة الجزولية أقتدى بشيخه الشاذلي بقوله (كتبي أصحابي فلم يترك كتبا ، ولم تمض مائة عام على وفاة مؤسسها حتى انتشرت زواياها في كل بلدان المغرب (الجزائر ، موريتانيا ، تونس ، المغرب) بما في ذلك القطر الليبي [83] وتظهر (الدرقاوية المشيذلية) ، من شيوخها أبي حامد العربي الـدرقاوي (1239 هـ ، 1383 م) ، الذي بث حماسا دينيا قويا في التصوف ، ليمتد تأثيرها مـن مراكش إلى المغرب الأوسط ، وتخرج من حدود المغرب لينتـشر أتباعهـا فـي الجزائر وليبيا وسوريا وفلسطين وغيرها من مدن وبلدان افريقية وآسيا ، وجاءت رد فعل لإصلاح الطريقة المشيذلية الذي طرأ عليها- كما يهدف مؤسسها- فـي عدم حرمان النفس من نعم الحياة مع الكسب والعمل ، ومع الزمن انحرف أتباعها فانتخبوا منها ومن التصوف القديم ما يشبع شهواتهم ، ومن غيرها أخـذوا تـرك العمل واتجهوا للتواكل فغرسوا في نفوس البسطاء والسذج من المريدين التـزامهم بتوفير حاجة شيوخ الطريقة ، وهذا انحراف لا يقره الشاذلي نفسه كما أنكره كثير من الصوفية ومنهم الدرقاوية والزروقية [84] .

والعيسوية والدرقاوية ويضاف إليها الشرقاوية، والحمادشة (فرع مراكشي) [85] ترجع الثلاثة إلى (الجزولية) وهي الطريقة الصوفية المتفرعة عـن الـشاذلية ، وهي التي أسسها محمد بن سليمان بن عبد الرحمن الجزولي السملالي . الشاذلي (870 هـ ، 1465 م). تنقل بين فاس وأسفي ، تعلم ودرس وكثر أتباعه فخاف منه السلطان فقتله بالسم ، ورفع أتباعه لواء العصيان مدة عشرين عامـا شـملت إقليم السوس كله ، وأسس أتباعه زاوية لهذه الطريقة المتفرعة عـن الـشاذلية ،

---

[83] راجع السائح على حسين لمحات من التصوف وتاريخه 325 ، ولأحمد القطعاني دراسة قيمة عن الشيخ الكامل محمد بن عيسي ، ليبيا ، 1992 م. وتعتبر العروسية إحدي فروع الزروقية . أنظر خشيم الزروقية ص 176 .

[84] أنظر الصغير عبد المجيد إشكالية إصلاح الفكر الصوفي 44 وما بعد ، 312 - 314 ، وكذا السائح لمحات من التصوف 314 .

[85] الحمادشة : - فرع مراكشي من الجزويلة في زرهون (القرن الثاني عشر الهجري) . لها فروع أهمها : الدغوغية ، والصدقية ، والرياحية والقاسمية وغيرها ، أما الشرقوية ففرع مصري .
* انظر العبربي معجم الفرق و المذاهب ص 264 .

وكانت لها مواقف جهادية مشرفة ضد الاستعمار البرتغالي ، ترك صاحبها كتاب دلائل الخيرات [86] .

أما (القادرية):- التي تنسب إلى أبي محمد محي الدين عبد القادر الجيلاني (562 هـ ، 1166 م) التي تأسست بالعراق وانتشرت في العالم الإسلامي واشتهرت بروح التسامح ونشر الإسلام عن طريق التجارة والتعليم، لم تنتشر في المغرب إلا على يد ابنين له كانا بالأندلس ثم انتقلا إلى المغرب وكان لهما علاقة وثيقة بالغوث أبي مدين الذي تلقى عن الجيلاني بمكة وبغداد ، وشهدت القادرية انتشاراً واسعاً على يد رجلين أحدهما هو أبو الحسن علي بن عبد الله الشاذلي (656 هـ ، 1258 م) والأمير عبد القادر الجزائري رحمه الله (1383 هـ ، 1883 م) [87] .

---

[86] انظر العيربي إسماعيل معجم الفرق والمذاهب 113 ومراجعيه العديدة .
[87] انظر المصدر نفسه 299 وما يليها والسائح ، لمحات من التصوف 325 .

كفاية استخدام القروض الزراعية
في تنمية القطاع الزراعي بالجماهيرية

أ. ربيعة خالد خليفة
أ.د. فيصل مفتاح شلوف
د. على سعداوي طلبة
جامعة عمر المختار

كفاية إستخدام القروض الزراعية الممنوحة فى تنمية القطاع الزراعى بالجماهيرية خلال الفترة 1970-2003 م

الملخص

نظراً لإتجاه الدولة إلى تنويع قاعدة الإقتصاد الوطنى وإحداث التنمية المتوازنة فى القطاعات الإقتصادية فقد أنشأت المصرف الزراعى لغرض خدمة القطاع الزراعى فى كافة مناطقها ، بإعتباره من المؤسسات التمويلية التى تسهم فى تحقيق التنمية الإقتصادية وذلك من خلال عمله على تفعيل الوظيفة الرئيسية للمال فى المجتمع مما يُمكّن من تحقيق التقدم والنمو على المستوى القومى ، ولقد بلغت قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة وأعداد المستفيدين منها خلال فترة 1970-2003م (699.854) مليون دينار و(449267) مستفيدعلى التوالى ، موزعة على ثلاثة أنواع من القروض الزراعية أولها القروض القصيرة الآجل وبنسبة مثلت 39% من قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة ، وثانيها القروض المتوسطة الأجل مثلت 33% من قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة ، وثالثها القروض الطويلة الآجل وبنسبة مثلت 28% من قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة . بينما كان أكبر عدد للمستفيدين من القروض القصيرة الأجل وبنسبة مثلت 75% من إجمالى أعداد المستفيدين ، يليها المستفيدون من القروض المتوسطة الأجل وبنسبة مثلت نحو 18% من إجمالى أعداد المستفيدين ، ثم أتى فى المرتبة الثالثة المستفيدون من القروض الطويلة الأجل وبنسبة مثلت نحو 7% من إجمالى أعداد المستفيدين .

كما أشارت نتائج الدراسة الميدانية أن الموافقة على منح القروض الزراعية (العدد والقيمة) يتم مركزياً ودون الرجوع للفروع ولا لأعداد الطلبات وللمساحات

الجغرافية التى تغطيها تلك الفروع بسبب عدم توفر السيولة الكافيـة للمـصرف الأمر الذى نتجت عنه عدم كفاية القروض الزراعية الممنوحـة لنجـاح النـشاط الزراعى (النباتى أو الحيوانى) المنشود ولاسيما بعد تعديل سعر الصرف للدينار مقابل العملات الإجنبية الأخرى لما لذلك من أثر على القيمـة الحقيقية للقـروض الزراعية الممنوحة ، بالإضافة إلى إرتفاع أسعار مستلزمات الإنتـاج ، وبالتـالى كانت هناك صعوبة فى إسترداد المبالغ الممنوحة للمـزارعين . ولقـد أقترحـت مجموعة من التوصيات العلمية والتطبيقية لتطوير السياسات التمويليـة وتحـسين أداء المؤسسات الإئتمانية بالجماهيرية والتى من أهمها توفير المخصصات المالية للمصرف الزراعى بالجماهيريـة حتى يتمكن مـن تغطيـة كافـة إلتزامات القـروض المطلوبة (لمواجهـة الطلـب عليهـا) وتقليـل دور المركزية قدر المستطاع ، العمل على تبسيط إجراءات الحصول على القروض ، العمل على ربط الإدارة العامة للمصرف الزراعى بفروعه ومكاتبه بنظام حاسوب متطور لتسهيل إنسياب المعلومات والبيانات المطلوبة بين الإدارة العامة وفروعها حيث يوفر الجهد والوقت وتكايف التنقل .

المقدمـــــــــة

إنحصرت السياسة التمويلية بالدول النامية فـــى خدمـــة أهـــداف الـــسياسة الزراعية بهدف تحسين البنيان الزراعى ، بمعنى آخر أن السياسة التمويلية هدفت بصورة عامة لدفع عجلة التنمية الزراعية وتحسين الدخل المزرعى من خـــــلال توفيـــر رأس المال للمزارعين وبالتالى رفع مستـــوى المعيشة لهم مـــن خـــلال توفير زيادة التكوين الرأسمالى أوتحقيقها فى الزراعة ، حيث يساعد الإقراض على توفير أو (زيادة) رأس المال المستثمر فى العمل من خلال إتاحة القـــروض بأنواعها والمساعدة فى المحافظة على حجم نشاط زراعى ملائـــم [1] . بحكـــم أن الإقتراض يسمح بتوسيع العمل المزرعى ، و زيادة كفاية إنتاج الحيازة الزراعيـــة وزيادة المقدرة على مواجهة الظروف الإقتصادية المتغيـــرة ومواجهـــة التقلبـــات الموسمية فى الدخل والنفقات والحماية من الظروف الطبيعية غير المواتية وإتاحة التملك للأرض فى فترة قصيرة نسبياً [2] .

ولقد بلغ قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة وأعـــداد المستفيدين منها خلال فترة الدراسة (699.854) مليون دينار و449267 مستفيد على التـــوالى ، بينما بلغت قيمة إجمالى القروض القصيرة الممنوحة خلال الفتـــرة مـــن 1970-2003م مبلغاً قدره (274.445) مليون دينار ، وبنسبة مثلـــت 39% مـــن قيمـــة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة ، أما عن قيمة إجمالى القروض المتوســـطة الأجل خلال الفترة من 1970-2003م فقد بلغت (230.371) مليون دينار وبنسبة مثلت 33% من قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحـــة . أمـــا عـــن قيمـــة

1 اللجنة الشعبية العامة للتخطيط والإقتصاد والتجارة ، تقييم السياسات الزراعية فى الجماهيرية ، 1996م ، طرابلس ، ليبيا ، ص11 .

2 د. محمد رشراش مصطفى ، وآخرون ، التمويل الزراعى ، عمان ، المكتب الإقليمى لمنظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (FAO) ، 1995م ، ص3 .

القروض الطويلة الأجل فقد بلغت (195.038) مليون دينار وبنسبة مثلت 28% من قيمة إجمالى القروض الزراعية الممنوحة خلال الفترة من 1970-2003م بينما كان أكبر عدد للمستفيدين من القروض القصيرة الأجل ، حيث بلغ عددهم (337338) مستفيد وبنسبة مثلت 75% من إجمالى أعداد المستفيدين ، يليها المستفيدون من القروض المتوسطة الأجل حيث بلغ عددهم (79537) مستفيد وبنسبة مثلت نحو 18% من إجمالى أعداد المستفيدين، ثم أتت فى المرتبة الثالثة أعداد المستفيدين من القروض الطويلة الأجل ، حيث بلغ عددهم (32392) مستفيد وبنسبة مثلت نحو 7% من إجمالى أعداد المستفيدين [3].

مشكلة الدراسة :

حيث إن الغالبية العظمى من المواطنين العاملين فى النشاط الزراعى يلجأون إلى الإقتراض ولاسيماوأن الإنتاج الزراعى يعانى من ظروف موسمية الإنتاج والدخل وإرتباطه بالظروف البيئية ، فقد أنشأت الجماهيرية المصرف الزراعى وفروعه لمنح القروض بمختلف أنواعها للمزراعين بغية مساعدتهم على تنشيط عملياتهم الإنتاجية وزيادة مقدرتهم على مواجهة الظروف الإقتصادية المتغيرة وتحسين مستواهم المعيشى والإجتماعى ، وبالرغم من دعم المصرف الزراعى للمزارعين فى الصورتين النقدية والعينية فإن صغار المزارعين يجدون صعوبة فى الحصول علي القروض الزراعية و تسديدها فى الموعد المحدد لها وبذلك تنخفض نسب التحصيل .

3 المصرف الزراعى ، التقرير السنوي ، أعداد مختلفة .

الهـــدف من الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

1) التتبع التاريخى لنظام التمويل المصرفى الزراعى بالجماهيريـــة أى بمعنـــى آخر التعرف على أعداد المستفيدين من القروض الزراعية الممنوحة وقيمتها خلال فترة الدراسة وعلى ما إذا كانت إتجاهات الإقراض الزراعى تتمـــشى وإتجاهات أعداد المقترضين من عدمه .
2) معرفة أهم العوامل التى تؤثر فى عدد القروض الزراعية الممنوحة وقيمتها ونسب تحصيلها لـــــرفع من كفاية دور رأس المال للمصرف الزراعـــى بغية توسيع قاعدة المستفيدين من خدماته على مستوى كافة فروع المـــصرف بالجماهيرية والوصول إلى بعض التوصيات العلمية والتطبيقية التـــى يمكـــن الأخذ بها من قبل منفذى السياسة التمويلية الزراعية فى الجماهيرية لتحـــسين أدائها وبالتالى تنمية القطاع الزراعى وتحسين دخول المزارعين .

فـــــــــروض الدراسة :

الفرض الأول : يوجد قصور (إنخفاض) فى معدل إسترداد القروض الممنوحـــة من قبل المصرف الزراعى على مستوى الجماهيرية .

الفرض الثانى : لايوجد تجاوب بين أعداد القروض الزراعية المتاحة وقيمهـــا وزيادة أعداد الراغبين فى الإستفادة منها .

الفرض الثالث : يرجع القصور فى سياسة التمويل الزراعى إلـــى عـــدم كفايـــة القروض الزراعية الممنوحة لتمويل أغراضها (أنشطتها) .

مصادر البيانات :

إعتمدت الدراسة على مصدرين للبيانات وهما :

أ) **مصادر أولية** : متمثلة فى البيانات التى جمعت عن طريق إستمارة الإستبيان (Questionnaire) الخاصة بمديرى المصرف الزراعى وأمناء أقسامه وفروعه بالجماهيرية .

ب) **مصادر ثانوية** : وتشمل البيانات الإحصائية المنشورة من الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق واللجنة الشعبية العامة للتخطيط ومجلس التخطيط العام .

الإقراض الزراعى كأداة للتنمية:

نظراً لإتجاه الدولة (الجماهيرية) إلى تنويع قاعدة الإقتصاد الوطنى وإحداث التنمية المتوازنة فى القطاعات الإقتصادية فقد أنشأت المصرف الزراعى لغرض خدمة القطاع الزراعى فى كافة مناطقها ، بإعتباره من المؤسسات التمويلية التى تسهم فى تحقيق التنمية الإقتصادية وذلك من خلال عمله على تفعيل الوظيفة الرئيسية للمال فى المجتمع مما يُمكّن من تحقيق التقدم والنمو على المستوى القومى ، ولقد عملت الدولة على التنسيق بين القنوات التمويلية المختلفة فى القطاع الزراعى لملائمة جميع هذه القنوات مع السياسات الإقتصادية الزراعية التى إنتهجتها من خلال قناعتها بأن التمويل ليس هدفا بحد ذاته وإنما هو أداة لغرض زيادة الإنتاج الزراعى ورفع مستويات المعيشة للمزارعين [4] .

لقد شهدت الجماهيرية العظمى ثورة زراعية فى كافة مجالات الإنتاج الزراعى بشقيه النباتى والحيوانى وإستلزم الأمر توفير رؤوس الأموال اللازمة لإمداد المزارعين باحتياجاتهم المالية ، وبمستلزمات الإنتاج حتى

4 نعيمة شهيده، دراسة تحليلية لدور المصرف الزراعى فى تمويل التنمية الزراعية ، رسالة ماجستير ، قسم الإقتصاد ، كلية المحاسبة غريان ، جامعة الجبل الغربى ، ليبيا ، 2003 م ، ص100 .

يستطيعوا القيام بأداء أعمالهم الزراعية على خير وجه وبالصورةالسليمة . ونظراً لإحتياجات هؤلاء المزارعين للأموال المطلوبة فقد أنشئ المصرف الزراعى سنة 1957م ليقوم بتقديم تلك الخدمات للقطاع الزراعى ولاشك أن وجود المصرف الزراعى وإنتشاره ممثلاً فى فروعه الرئيسية والمحلية ومكاتبه على مستوى الجماهيرية والتى تبلغ مايقرب من (45) فرعا تمكنه من تلبية كافة إحتياجات القطاع الزراعى وتعطى دفعة كبيرة لكافة المزارعين فى التقدم بطلب جميع مايلزم لإستمرار قطاع الزراعة وتطويره فى كافة مجالاتهوأنشطته سواء كانت فى مجالات الإنتاج النباتى أو الحيوانى[5] . ولقد قام المصرف الزراعى بمنح العاملين بالقطاع الزراعى والحيوانى ثلاثة أنواع للقروض الزراعية أولها القروض القصيرة الآجل وتسمى أحياناً بقروض التشغيل أو القروض الموسمية وتتراوح مدتها من سنة إلى سنتين مثل (البذور– الأسمدة– العلاجات)، وثانيها القروض المتوسطة الأجل تُمنح لتمويل مشروعات فترة إنتاجها يتراوح ما بين سنة إلى خمس سنوات وفى بعض الأنشطة الأخرى عشر سنوات مثل الحصول على الآلات والمواشى وحفر الآبار، وثالثها القروض الطويلة الآجل حيث تمتد مدتها من عشر سنوات إلى خمس وعشروين سنة وتُصرف لتنفيذ المشاريع التى تحتاج لفترة إسترداد طويلة مثل شراء الآلات وحفر الآبارومشاريع الرى وإقامة المنشآت والمبانى .

كما قام المصرف منذ إنشائه قد م العديد من القروض الزراعية فى مجالات مختلفة منها على سبيل المثال شراء المضخات الغاطسة السطحية والشافطة ، توفير مواسير المطر الصناعى ، توفير العربات الحقلية وخزانات المياه . إنشاء ورش الصيانة للتعاونية ، منح قروض تشغيل حظائر الدواجن لأغراض الحصول

5 د.فيصل مفتاح شلوف ، د.ممدوح الدسوقى ، تطور الحركة الإقراضية فى الجماهيرية الليبية خلال الفترة (1957- 1996) ، جامعة عمر المختار، كلية الزراعة ، البيضاء ،ليبيا ، ورقة غير منشورة .

على كتاكيت اللحم وعلى دجاج البيض وكذلك أعلاف الدواجن وعلى معدات الحظائر . كما منح المصرف قروض تربية النحل لأغراض توفير مستلزمات التربية ، توفير خلايا النحل ، توفير طرود النحل ، بالإضافة إلى منح قروض تربية المواشي لأغراض إنشاء حظائر المواشي ، توفير قطعان الماشية ، توفير أعلاف الماشية ، منح قروض الزراعات المحمية لأغراض إنشاء الصوبات الزراعية ، والحصول على مستلزمات التشغيل [6] . أما عن المستندات المطلوبة للحصول على القرض فهي متمثلة في مستند الملكية أو الإنتفاع بالمزرعة والتراخيص اللازمة لحفر الآبار والإنشاءات وقائمة حساب مبدئية بالنسبة للمستلزمات والآلات الزراعية وغيرها [7]. وتتمثل الضمانات المطلوبة للحصول على القرض في الرهن بالنسبة للقروض الطويلة ووضع حق الإمتياز بالنسبة للآلات الزراعية والكفالة الشخصية بالإضافة إلى ضمانة الجمعية المنتمى إليها المقترض . أما عن رسوم الخدمة (الفائدة) التى يتقاضاها المصرف ، فهى تتراوح مابين 3% إلى 6% ، حيث يلاحظ أن رسوم الخدمة بالنسبة للقروض طويلة الأجل بلغت 3% بينما رسوم الخدمة بالنسبة للقروض متوسطة الأجل قدرت 3.5 % ، أما القروض قصيرة الأجل فكانت من 5-6 % [8] .

كفايةالسياسة التمويلية الزراعية بالجماهيرية

مما لاشك فيه أن تحقيق الأهداف المحددة فى الخطة الإقراضية للمصرف الزراعى وفروعه بشعبيات الجماهيرية ، يعد أهم المؤشرات على كفاية أداء

6 المصرف الزراعى ، التقرير السنوى الرابع والأربعون ، طرابلس ، ليبيا ، 2001 م .

7 المصرف الزراعى ، التقرى السنوى الرابع والأربعون ، مرجع سابق .

8 المنظمة العربية للتنمية الزراعية ، التمويل الزراعى بالجماهيرية العظمى – الأسس والأهداف ، دراسة قطرية / ليبيا ، إعداد المهندس بشير أحمد البصير ، والمهندس محمد الجربى ، الخرطوم ،السودان ، 1997م .

المصرف الزراعى وفـــروعه من خلال تقديمه للقـــروض الزراعية الممنوحة للمزارعين لغرض تمويل أنشطتهم الزراعية (الحيوانية والنباتية) وبالتالى زيـــادة دخـــــولهم ، فمن خلال دراسة الإتجاه العام لقيم القـــروض الزراعية الممنوحة (حسب آجالها) وأعداد المستفيدين منها خلال فترة الدراســـة ، بالإضـــافة إلـــى القروض الممنوحة للجمعيات التعاونية يمكن التعرف على مدى كفايـــة الـــسياسة التمويلية للمصرف الزراعى وفروعه بالجماهيرية .

أولاً : تطور أعداد المستفيدين من القروض الزراعية بمختلـــف آجالهـــا خـــلال الفترة 1970-2003م .

يوضح الجدول رقم (1) أن أكبر عدد للمستفيدين من القروض الممنوحة كـــان من القروض القصيرة الأجل ، حيث بلغ (337338) ثلاثمائة وسبعة وثلاثين ألف وثلاثمائة وثمانية وثلاثين مستفيدا وبنسبة قدرت بنحو 75% من إجمـــالى أعـــداد المستفيدين ، وبلغ أدناها (133) مـــستفيداً ســـنة 1994م وأقـــصاها (173585) مستفيداً سنة 2003م ومتوسط خلال فتـــــــــرة الدراسة بلغ (9922) مستفيداً، يليها المستفيدون من القروض المتوسطة الأجل حيث بلغ عددهم (79537) تسعة وسبعين ألف وخمسمائة وسبعة وثلاثين مستفيدا وبنسبة مثلـــت نحـــو 18% مـــن إجمالى أعداد المستفيدين وبلغ حدها الأدنى (635) مستفيدا عام 1994 م ، فـــى حين بلغ الحد الأقصى لها (6335) مستفيد عام 1972م . أما عن مجموع أعـــداد المستفيدين من هذه القروض خلال الفترة المشار إليها فقد بلغ (79537) مـــستفيد وقدر متوسط الفتـــــرة المشار إليها لأعداد المستفيدين نحو(2339) مـــستفيداً . ثم يليها المستفيـــــــــدون من القـــــــروض الطويلة الأجـــل ، حيـــث بلـــغ عددهم (32392) إثنان وثلاثين ألف وثلاثمائة وإثنان وتسعين مـــستفيدا وبنـــسبة قدرت نحو 7% من إجمالى أعداد المستفيدين وبلغ أقصاها (3497) مستفيداً عـــام

1989م ، فى حين بلغ الحـــد الأدنى (151) مستفيداً عام 1983 م وقدرمتوسط هذه الفترة لأعـداد المستفيدين بنحو (953) مستفيـداً . أما عن مجمـوع أعـداد المستفيدين من هذه القـروض بمختلف آجالها خلال الفترة المشار إليها فقد بلـغ (449267) مستفيد وبمتوسط إجمالى أعداد المستفيـدين من هـذه القـروض الزراعية خلال الفترة 1970-2003م بلغ (13213) مـستفيـداً وأن الحـد الأقصى لمجموع أعداد المستفيدين من القروض الزراعية الممنوحة خلال الفتـرة المشار إليها كان سنة 2003م و بلغ نحو (178477) مستفيداً ، وبلـغ الحـد الأدنى لها (950) مستفيداً سنة 1994 م . وتدل هذه الأعداد ونسبتها الموضـحة بالجدول رقم (1) على أهمية القروض القصيرة الأجـل التـى تمـنح لمعاونـة المزارعين من مربى الأغنام والـدواجن ونحل العسل لمواجهـة النفقـات الدورية اللازمة لهـذه الأنشطة ، وتلك الأهمية تتعاظم بصفة خاصة بالنـسبة لمحدودى الدخل من الممتهنين للنشاط الزراعى وتربية الحيوانات الذين لايجـدون مصادر أخـرى للدخل غير حرفتهم كما أنها تسدد خلال مدة لاتتجاوز السنة من تاريخ منح القرض .

جدول رقم (1) :- يوضح أعداد المستفيدين من القروض الزراعية الممنوحة ونسب نموها خلال الفترة من 1970- 2003 م .

العام	قروض قصيرة الأجل		قروض متوسطة الأجـــل		قروض طويلة الأجل		إجمالى عدد القروض	
	العدد	معدل النمو%	العدد	معدل النمو%	العدد	معدل النمو%	العدد	معدل النمو%
1970	12676	ـــــ	3663	ـــ	2112	ـــــ	18451	ـــــ
1971	18595	46.7	5008	36.7	2730	29.3	26333	42.7
1972	22387	20.4	6335	26.5	2619	4.07 -	31341	19.0
1973	12890	42.4-	4793	24.3 -	1318	49.7 -	19001	39.4-
1974	19815	53.7	5768	20.3	1486	12.8	27069	42.5
1975	14021	29.2-	3790	34.3 -	696	53.2 -	18507	31.6-
1976	14975	6.80	2043	46.1 -	778	11.8	17796	3.84-
1977	12390	17.3-	1375	32.7 -	1060	36.3	14825	16.7-
1978	7570	38.9 -	3450	151.0	622	41.3 -	11642	21.5-
1979	6294	16.6 -	2071	40.0 -	187	70.0 -	8552	26.5-
1980	4222	32.9 -	1243	40.0 -	174	6.95 -	5639	34.1-
1981	7046	66.9	2734	120.0	187	7.47	9967	76.8
1982	372	94.7-	2041	25.4 -	467	150	2880	71.1-
1983	766	106.0	2087	2.25	151	67.7 -	3004	4.31
1984	1818	137.0	1659	20.5 -	216	43.1	3693	22.9
1985	299	83.6 -	1488	10.3 -	357	65.3	2144	41.9-
1986	473	58.2	1850	24.3	430	20.5	2753	28.4
1987	491	3.81	1406	24. 0 -	682	58.6	2579	6.32-
1988	395	19.6 -	2338	66.3	769	12.8	3502	35.8
1989	348	11.9 -	2812	20.3	3497	355	6657	90.1
1990	343	1.44 -	1773	37.0 -	1745	50.1 -	3861	42.0-
1991	381	11.1	1429	19.4 -	1194	31.6 -	3004	22.2-
1992	179	53.0 -	1110	22.3 -	546	54.3 -	1835	38.9-

العام	قروض قصيرة الأجل	قروض متوسطة الأجـــل	قروض طويلة الأجل	إجمالى عدد القروض	العام	قروض قصيرة الأجل	قروض متوسطة الأجـــل	قروض طويلة الأجل
1993	166	7.26 -	713	35.8 -	243	555 -	1122	38.9-
1994	133	19.9 -	635	10.9 -	182	25.1	950	15.3-
1995	292	119.6	759	19.5	267	46.7	1318	38.7
1996	242	17.1 -	896	18.1	305	14.2	1443	9.48
1997	278	14.9	1175	31.1	180	41.0 -	1633	13.2
1998	232	16.6 -	1430	21.7	266	47.8	1928	18.1
1999	401	72.9	2396	67.5	315	18.4	3112	61.4
2000	791	97.3	2653	10.7	255	19.1-	3699	18.7
2001	361	54.4-	1282	51.7 -	668	162.0	2311	37.5-
2002	2111	485.0	3132	144.0	2996	349.0	8239	257.0
2003	173585	8123	2200	29.8 -	2692	10.2 -	178477	2066
المجموع	**337338**	**8867**	**79537**	**276**	**32392**	**412**	**449267**	**2357**
المتوسط	**9922**		**2339**		**952.7**		**13214**	

المصدر : المصرف الزراعى – التقرير السنوى – أعداد مختلفة .

أما عن دراسة الإتجاه الزمنى العام لأعـداد المـستفيدين مـن القـروض الزراعية الممنوحة بمختلف آجالها خلال الفترة 1970-2003م وبإستعمال بيانات الجدول رقم (1) فقدرت كافة الدوال الخطية والأسية والتربيعية والتكعيبية وتبـين أن أفضلها تقديراً هو مايوضحه الجدول رقم (2) ، حيث تبين أن المعدل النـسبى لأعداد القروض الزراعية القصيرة الأجل والمتوسطة الأجل والطويلة الأجل قـد تناقصت طيلة فترة الدراسة بمعدل سنـــــوى قدره – 11.2% ، -7.3% [9]، -2.2% ، على التوالى . أما بالنسبة للمعدل النسبى لإجمـالى أعـداد القـروض الزراعية الممنوحة فقد قدر تناقصه بنحو 6% .

9 حسبت نسبة النمو السنوى عن طريق قسمة ميل خط الإنحدار (b) لمعادلة تقدير تطور المستفيدين من القروض المتوسطة الأجل الممنوحةعلى

الجدول رقم (2) يوضح معادلات الإتجاه الزمنى لتطور أعداد المستفيدين من القروض الزراعية الممنوحة بمختلف آجالها خلال الفترة 1970-2003م .

الظاهـــــــــرة	المعادلة	معامل التحديد	F
تطـور أعـداد المـستفيدين القروض القصيرة الأجل	$\widehat{LnY} = 9.31 - 0.112\ X_t$ $(16.7)\quad (-4.04)^{**}$	0.34	16.42
تطـور أعـداد المـستفيدين القروض المتوسطة الأجل	$\widehat{Y} = 3859.48 - 87\ X_t$ $(9.5)\quad (-4.3)^{**}$	0.37	18.28
تطـور أعـداد المـستفيدين مـن القـروض الطويلـة الأجل(**)	$\widehat{Y} = 2353 - 207.09X_t + 5.53X_t^2$ $(5.1)\quad (-3.4)\quad (3.3)^{**}$	0.27	5.81
تطـور إجمـالى أعـداد المـستفيدين مـن القـروض الزراعية	$\widehat{LnY} = 9.636 - 0.06X_t$ $(26.3)\quad (-3.2)^{**}$	0.24	10.33

$\widehat{Y}$ = الأعداد التقديرية للمستفيدين من القروض الزراعية الممنوحة خلال فتـرة الدراسة .

$\widehat{LnY}$ = اللوغاريتم الطبيعى لأعداد المستفيدين من القروض الزراعية الممنوحة خلال فترة الدراسة .

* تم تقدير معادلة النمو لأعداد المستفيدين من القروض الطويلة الأجل من الدالة الأسية بالرغم من إنخفاض معامل التحديد لها حيث بلغ 0.05 مقارنة بالدالة التربيعية حيث كان التقدير كالآتى :

$$Y = 878.4\ e^{-0.022Xt}$$

X_t= الزمن (السنوات ، 1، 2، 3، ..... 34) الأرقام بين الأقواس تمثل قيم t المحسوبة .

** ثبتت المعنوية الإحصائية عند مستوى 0.01 .

ثانياً : تطور القروض الزراعية الممنوحة بالقيم الحقيقية (الثابتة) بمختلف آجالها خلال الفترة 1970-2003م

يبين الجدول التالي رقم (3) أن الحد الأقصى لقيمة القروض الزراعية القصيرة الأجل الحقيقية (الثابتة) خلال الفترة 1970-2003 م بلغ نحو (6.332) مليون دينار عام1981 م ، بينما بلغ الحد الأدنى لقيمة القروض الزراعية القصيرة الأجل الحقيقية نحو (424.59) ألف دينارعام 2003 م . بينما تبين أن قيمة مجموع القروض القصيرة الزراعية الحقيقية (الثابتة) خلال نفس الفترة بلغ (80.542) مليون دينار، حيث قدر المتوسط لهذه القروض خلال الفترة المشار إليها نحو (2369) ألف دينار. كما يلاحظ ايضاً من الجدول السابق خلال الفترة 1970-2003 م أن الحد الأقصى لقيمة القروض الزراعية المتوسطة الأجل الحقيقية (الثابتة) بلغ نحو (6.105) ألف دينار عام 2002 م ، بينما بلغ الحد الأدنى لقيمة القروض الزراعية المتوسطة الأجل الحقيقية (الثابتة) نحو (292.15) ألف دينار عام 1994 م . بينما تبين أن قيمة مجموع القروض المتوسطة الزراعية الحقيقية خلال نفس الفترة بلغ (61.699) مليون دينار، حيث قدر متوسط قيمة هذا النوع من القروض خلال الفترة المشار إليها نحو (1815) ألف دينار.

** المتسط الحسابوى للمتغير المستقل (X) .

أما بالنسبة للقروض الطويلة الأجل خلال الفترة 1970-2003 م فتبين من الجدول التالى أن الحد الأقصى لقيمة القروض الزراعية الطويلة الأجل الحقيقية بلغ نحو (6.160) مليون دينار عام 2002 م ، بينما بلغ الحد الأدنى لقيمة القروض الزراعية الطويلة الأجل الحقيقية نحو (119.63) ألف دينار عام 1994م. بينما تبين أن قيمة مجموع القروض الطويلة الحقيقية خلال نفس الفترة بلغ نحو (47.021) مليون دينار، حيث قدر متوسط قيمة إجمالى هذه القروض خلال الفترة المشار إليها نحو (1383) ألف دينار. وتبين من الجدول السابق خلال الفترة 1970-2003 م أن الحد الأقصى لقيمة إجمالى القروض الزراعية الحقيقية(الثابتة) بلغ نحو (13.273) مليون دينار عام 2002 م ، بينما بلغ الحد الأدنى لقيمة إجمالى القروض الزراعية الحقيقية(الثابتة) نحو (1.940) مليون دينار عام 1994 م وأن قيمة مجموع إجمالى القروض الزراعية الحقيقية خلال نفس الفترة بلغ (189.262) مليون دينار، حيث قدر متوسط قيمة إجمالى هذه القروض خلال الفترة المشار إليها نحو (5567) ألف دينار.

جدول رقم (3) يبين القروض الزراعية الممنوحة بالقيم الحقيقية (الثابتة) بمختلف آجالها ونسب نموها خلال الفترة 1970-2003م (بإعتبار سنة 1970هى الرقم القياسى الجديد) .

القيمة بالألف دينار

السنوات	الرقم القياسى لسنة 1964	الرقم القياسى لسنة 1970	القروض القصيرة الأجل	معدل النمو %	القروض المتوسطة الأجل	القروض الطويلة الأجل	معدل النمو %	معدل النمو %	إجمال القروض الزراعية	معدل النمو %
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(8)	(7)	(9)	(10)	(11)
1970	153.4	100.00	2036.00	—	1730.00	2154.00	—	—	5920.00	—
1971	149.7	97.590	3445.10	69.2	2920.44	4013.81	68.8	86.3	10379.35	75.3
1972	152.1	99.150	4286.32	24.4	3878.87	3510.75	32.8	12.5-	11675.95	12.5
1973	170.4	111.08	2505.35	41.6-	2887.95	1300.84	25.6-	63.0-	6694.15	42.7-
1974	178.5	116.36	3927.38	56.8	4042.54	1654.31	40.0	27.2	9624.24	43.8
1975	197.0	128.42	2967.55	24.4-	3103.04	877.57	23.2-	47.0-	6948.16	27.8-
1976	212.5	138.53	2751.82	7.27-	1389.62	2247.22	55.2-	156.0	6388.66	8.05-
1977	219.3	142.96	3896.21	41.6	1286.38	1822.19	7.43-	18.9-	7004.78	9.64
1978	297.2	193.74	3273.43	16.0-	3463.89	910.49	169.0	50.0-	7647.81	9.18
1979	256.9	167.47	4799.05	46.6	2406.99	650.86	30.5-	28.5-	7856.90	2.73
1980	256.9	167.47	1615.81	66.3-	938.67	498.00	61.0-	23.5-	3052.47	61.2-
1981	256.2	167.01	6332.39	292	1772.30	1100.5	88.8	121.0	9205.20	202
1982	353.6	230.51	2863.24	54.8-	1984.31	1465.89	12.0	33.2	6313.43	31.4-
1983	391.1	254.95	1451.24	49.3-	2510.25	715.42	26.6	51.2-	4676.92	25.9-
1984	426.0	277.71	2725.91	87.8	1433.17	375.22	42.9-	47.6-	4534.30	3.05-
1985	480.1	312.97	1765.97	35.2-	1131.09	394.92	21.1-	5.25	3291.98	27.4-
1986	495.9	323.27	913.47	48.3-	1369.74	581.55	21.1	47.3	2864.77	13.0-
1987	517.5	337.35	1381.34	51.2	1193.11	816.06	12.9-	40.3	3390.51	18.4
1988	549.0	357.89	1293.70	6.35-	1821.80	1355.17	52.7	66.1	4470.67	31.9
1989	557.3	363.30	3612.46	179	2415.37	2733.84	32.6	102.0	8761.66	96.0
1990	604.4	394.00	1896.18	47.5-	1210.65	1726.89	49.9-	36.8-	4833.72	44.8-

السنوات	الرقم القياسى لسنة 1964	الرقم القياسى لسنة 1970	القروض القصيرة الأجل	معدل النمو %	القروض المتوسطة الأجل	معدل النمو %	القروض الطويلة الأجل	معدل النمو %	إجمال القروض الزراعية	معدل النمو %
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
1991	676.3	440.87	2595.76	36.9	815.43	32.6-	795.69	53.9-	4206.88	13.0-
1992	739.6	482.14	1257.52	51.6-	698.97	14.3-	581.78	26.9-	2538.28	39.7-
1993	821.5	535.53	2426.95	93.0	391.02	44.1-	180.57	69.0-	2998.54	18.1
1994	942.5	614.41	1528.47	37.0-	292.15	25.3-	119.63	33.8-	1940.25	35.3-
1995	1045.9	681.81	1965.35	28.6	390.14	33.5	307.27	157.0	2662.76	37.2
1996	1183.9	771.77	1490.08	24.2-	1136.34	191.3	502.74	63.6	3129.16	17.5
1997	1349.8	879.92	1186.47	20.4-	705.52	37.9-	242.52	51.8-	2134.51	31.8-
1998	1510.8	984.88	1290.52	8.77	520.88	26.2-	314.76	29.8	2126.16	0.39-
1999	1716.2	1118.77	1313.94	1.82	938.53	80.2	178.77	43.2-	2431.23	14.2
2000	1666.4	1086.31	2375.01	80.8	938.96	0.046	128.88	27.9-	3442.85	41.6
2001	1518.8	990.09	1939.22	18.4-	1121.11	19.4	626.20	386.0	3686.53	7.08
2002	1369.5	892.76	1008.11	48.0-	6104.64	445.0	6160.64	884.0	13273.38	260
2003	1340.4	873.79	424.590	57.9-	2755.34	54.9-	5976.35	2.99-	9156.28	31.0-
المجموع			80541.9	444	61699.2	749	47021.3	1517	189262.4	461
المتوسط			2368.88		1814.68		1382.98		5566.54	14.0

المصدر : العمود الثاني تم حسابه من تقارير ونشرات مصرف ليبيا المركزى أعداد مختلفة ، أما الأعمدة الأخرى فقد تم حسابها من قبل الباحثين عن طريق القانون التالى (1) :

$$\text{ق}i = \frac{\overline{\text{ق}}}{\text{ق}_0} \times 100$$ ، حيث أن :

ق$_i$ = الرقم القياسى الجديد ، ق= الرقم القياسى القديم ، ق$_0$= الرقم القياسى لفتـــرة الأساس (الرقم القياسى لسنة 1964م بإعتبارها كسنة أساس فى هذه الحالة) ، على ســبيل المثال تم حساب الرقم القياسى لسنة 1973م كالتـــالى : $\frac{170.4}{153.4} \times 100 = 111.08$ وبنفس الكيفيـــة تـــم حساب باقى بيانات العمود رقم (10) .

أما عن دراسة معادلات الإتجاه الزمنى العام لتطـــور القـــروض الزراعيـــة الممنوحة بالقيم الثابتة بمختلف أنواعها للفتـــرة من 1970-2003م وبإســـتعمال بيانات الجدول رقم (3) فقدرت كافة الدوال الخطية والأسية والتربيعية والتكعيبيـــة وتبين أن أفضلها تقديراً هو مايوضحه الجدول رقم (4) ، حيث يلاحظ منـــه أن المعدل النسبى لقيم القروض القصيرة الأجل والمتوسطة الأجل والطويلـــة الأجـــل [11] وإجماليها قد تناقصت طيلة فترة الدراســـــة بمعدل سنوى قـــدره -4% ، -3% ، -4% ، -3% على التوالى كما بالجدول التالى :

10 مصطفى زايد ، الإحصاء ووصف البيانات ، المؤسسة العصرية للنشر والترجمة ، الدقى ، ج. م.ع ، 1998م ، ص129

11 قدرت معادلة الإتجاه الزمنى العام للقروض الطويلة الأجل بالقيم الثابتة من الدالة الأسية بالرغم من إنخفاض معامل التحديد حيث بلـــغ $R^2 = 0.15$ مقارنة بالمعادلة التربيعية حيث كان تقديرها كالآتى :

$$Y = 1699\, e^{-0.04Xt}$$
$$(-2.38)^{*}$$

الجدول رقم (4) يوضح معادلات الإتجاه الزمنى بالقيم الثابتة للقروض الزراعية الممنوحة بمختلف آجالها خلال الفترة 1970-2003م .

الظاهـــــــــرة	المعادلة	معامل التحديد	F
تطـور قيمـة القـروض القـــصيرة الأجـــل الممنوحة	$\widehat{LnY} = 8.25 - 0.04X_t$ $(54.62) \quad (-4.73)^{**}$	0.41	22.37
تطـور قيمـة القـروض المتوســـطة الأجـــل الممنوحة	$\widehat{LnY} = 7.86 - 0.03X_t$ $(34.70) \quad (-3.00)^{**}$	0.22	9
تطـور قيمـة القـروض الطويلـــــة الأجـــل الممنوحة	$\widehat{Y} = 3611 - 356.22X_t + 9.59X_t^2$ $(5.15) \quad (-3.85)^{**} \quad (3.89)^{**}$	0.33	7.61
تطـور إجمـــالى قـــيم القـــروض الزراعيـــة الممنوحة	$\widehat{LnY} = 8.97 - 0.03X_t$ $(53.40) \quad (-3.32)^{**}$	0.26	11

$\widehat{Y}$ = القيم الثابتة التقديرية من القروض الزراعية الممنوحة خلال فترة الدراسة

$\widehat{LnY}$ = اللوغاريتم الطبيعى للقيم الثابتة من القروض الزراعيـــة الممنوحـــة خلال فترة الدراسة .

$\widehat{X_t}$ = الزمن (السنوات ، 1، 2، 3، ..... 34)

الأرقام بين الأقواس تمثل قيم t المحسوبة .

** ثبتت المعنوية الإحصائية عند مستوى 0.01 .

كفاية سياسة تحصيل القروض الزراعية بالجماهيرية [12]:

تغطى خدمات المصرف الزراعى كافة مناطق الجماهيرية وذلك من خلال فروعه المختلفة . حيث يساهم فى تمويل مشروعات التنمية الكبيرة ومنها مشروعات الدواجن اللحم والبياض ومشروعات الثروة الحيوانية ومشروعات الجمعيات الزراعية ، وذلك لتمويل صغار المزارعين الذين يمثلون الجزء الأكبر من نشاط المصرف الزراعى . ونظراً لطبيعة القطاع الزراعى لما يتسم به من سيادة ظروف المخاطرة واللايقين (المخاطرة هى درجة من عدم المعرفة بالأمور المستقبلية مع وجود بيانات وإحصائيات يمكن الرجوع إليها لتحديد إحتمالات حدوث الحدث ومن أمثلة ذلك إحتمالات سقوط الأمطار التى تهم المزارع فى منطقة ما تصنف على أنها مخاطرة ، أما اللايقين فهى درجة من عدم المعرفة بالمستقبل ولاتوجد فى العادة بيانات وإحصائيات يمكن إستخدامها فى تحديد الإحتمالات لحدوث الحدث ومن أمثلة ذلك الإصابة بالآفات والأمراض لمحصول معين فى منطقة ما ، حيث أن الإصابة بالأمراض لاتتبع نموذج معين يحتفظ بسجلات وإحصائيات تمكن من تقدير الإحتمالات المستقبلية) [13] المحيطة بالنشاط الزراعى الخارجة عن إرادة المقرض والمقترض من حيث ظروف الجفاف أو الظروف الطبيعية والبيئية فضلاً عن المشاكل التسويقية وتدنى مستوى الأسعار للمنتوجات الزراعية وضعف المقدرة المالية لصغار المزارعين التى تحول دون السداد فى موعد إستحقاق القرض ، الأمر الذى يضطر فيه المصرف إلى إعادة جدولة قروضه وتقديم المشورة الفنية اللازمة لذلك يضع المصرف الزراعى سياسة تحصيلية تعتمد أساساً على مبدأ

12 المصرف الزراعى ، التقرير السنوى السادس والأربعون ، مرجع سابق .

13 د. على أحمد ارحومه ، د. فيصل مفتاح شلوف ، أساسيات إدارة المزارع ، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء ، ليبيا ، 1998م ، ص 175 .

(الإقراض الجيد يؤدى إلى التحصيل الجيد من خلال اللوائح والإجراءات والضوابط الإئتمانية والتحصيلية التى تؤدى إلى السداد التام) .

أما فى الحالات التى يثبت فيها للمصرف أن المقترض قادر على السداد ومماطل بدون عذر مقبول فإن المصرف يتخذ الإجراءات القانونية المناسبة بحقه لكى يكون عبرة لغيره وللمحافظة على أموال المصرف من الضياع ولإعادة إستثمارها فى مشاريع جديدة ولمزارعين جدد يساهمون فى دعم القطاع الزراعى . وفى كل الأحوال يقوم المصرف من خلال إداراته وفروعه المحلية بتذكير المقترضين قبل مواعيد الإستحقاق بفترة كافية سواء عن طريق المخاطبات الرسمية أو الإتصالات الشخصية بالإلتزامات المترتبة عليهم فى تواريخ الإستحقاق المحددة بعقود القروض التى تم عقدها معهم حتى لايقعوا فى إرباكات مالية بهذا المجال وإن إرتفاع نسبة تحصيل المصرف الزراعى لمستحقاته يعد مؤشراً على كفاية سياسة التحصيل ومن ثم مقدرة المصرف على رفع كفاية دور راس المال بغية توسيع قاعدة المستفيدين من خدماته ، وذلك بالنسبة لمنح القروض وفقاً لآجالها على مستوى كافة فروع المصرف الجماهيرية .

ويوضح الجدول رقم (5) أن قيمة إجمالى القروض القصيرة الأجل المستردة (المحصلة) [14] خلال الفترة 1990-2003م [15] بلغت (144.7) مائة وأربعة وأربعين مليون وسبعمائة ألف دينار، فى حين كانت قيمتها الممنوحة خلال الفترة المشار إليها نحو (167.826) مليون دينار ، وأن نسبة إجمالى المحصل من قيمة القروض الزراعية القصيرة الأجل إلى

14 يقصد بالقروض المحصلة هى مجموع المبالغ التى يتم تحصيلها خلال العام من أقساط القروض الممنوحة فى السنوات السابقة لإعادة إستثمارها من جديد فى المجال الزراعى والحيوانى .

15 لم نتمكن من الحصول على بيانات المبالغ المحصلة من قبل المصرف الزراعى للسنوات ماقبل 1990 م .

إجمالى الممنوح منها بلغت نحو 86.22% . أما بالنسبة للقروض متوسطة الأجل فبلغت قيمتها المحصلة نحو (54.077) خمسة وخمسين مليون وسبعة وسبعين ألف دينار فى حين بلغت قيمتها الممنوحة نحو (148.768) مليون دينار، فى حين بلغت نسبة إجمالى المحصل من هذه القروض إلى الممنوح منها خلال الفترة المشار إليها نحو 37.02% ، أما بالنسبة للقروض الطويلة الأجل المحصلة فبلغت قيمتها (36.292) ستة وثلاثين مليون ومائتان وإثنين

الجدول رقم (5): قيمة القروض الممنوحة والمحصلة بالجماهيرية خلال الفترة (1990– 2003م)

القيمة بالمليون دينار

السنة	القروض القصيرة الأجل			القروض المتوسطة الأجل			القروض الطويلة الأجل			إجمالي القروض		
	القيمة الممنوحة	القيمة المحصلة	نسبة[16] المحصل إلى الممنوح %	القيمة الممنوحة	القيمة المحصلة	نسبة المحصل إلى الممنوح %	القيمة الممنوحة	القيمة المحصلة	نسبة المحصل إلى الممنوح %	القيمة الممنوحة	القيمة المحصلة	نسبة المحصل إلى الممنوح %
1990	7.471	8.844	118.38	4.770	4.389	92.01	6.804	1.887	27.7	19.045	15.120	79.4
1991	11.444	10.212	89.24	3.595	4.96	138.0	3.508	2.316	66.0	18.547	17.488	94.3
1992	6.063	8.401	138.6	3.370	5.731	170.1	2.805	2.949	105	12.238	17.081	139.6
1993	12.997	9.349	71.93	2.094	4.284	204.6	0.967	3.586	371	16.058	17.219	107.2
1994	9.391	8.452	90.00	1.795	2.807	156.4	0.735	2.448	333	11.921	13.707	115.0
1995	13.400	11.251	83.96	2.660	2.972	111.7	2.095	3.338	159	18.155	17.561	96.7
1996	11.500	9.787	85.10	8.770	2.967	33.83	3.880	2.627	67.7	24.150	15.381	63.7
1997	10.440	7.710	73.85	6.208	2.529	40.74	2.134	3.116	146	18.782	13.355	71.1
1998	12.710	9.600	75.53	5.130	2.303	44.89	3.100	3.621	117	20.940	15.524	74.1
1999	14.700	10.38	70.61	10.500	4.635	44.14	2.000	2.620	131	27.200	17.635	64.8
2000	25.800	13.70	53.10	10.200	3.800	37.25	1.400	1.500	107	37.400	19.000	50.8
2001	19.200	14.00	72.92	11.100	2.600	23.42	6.200	1.700	27.4	36.500	18.300	50.1
2002	9.000	16.00	177.8	54.500	3.100	5.688	55.000	2.184	3.97	118.500	21.284	18.0
2003	3.710	7.000	188.7	24.076	7.000	29.07	52.221	2.400	4.60	80.007	16.400	20.5
المجموع	**167.826**	**144.7**	**86.22**	**148.768**	**54.077**	**37.02**	**142.849**	**36.292**	**25.4**	459.443	236.055	51.4
المتوسط	**11.9876**	**10.34**		**10.6263**	**3.8626**		**10.2035**	**2.5923**		32.8174	16.8611	

المصدر : المصرف الزراعي ، التقرير السنوي السادس والأربعون ، طرابلس ، ليبيا ، 2003/12/31 م .

16 يوضح الجدول رقم (5) وحسب إفادة العاملين بفروع المصرف الزراعي أن إرتفاع نسبة التحصيل عن المائة فى بعض السنوات كانت بسبب إضافة المبالغ التى تم تحصيلها خلال تلك السنة وهى مبالغ عن سنوات سابقة (أى مبالغ متراكمة واجبة السداد وتم تسديدها خلال تلك السنة) .

وتسعين ألف دينار فى حين بلغت قيمتها الممنوحة (142.849) مليون دينار ، كما بلغت نسبة إجمالى المحصل من قيمة القروض الطويلة الأجل إلى الممنوح من هذه القروض خلال الفترة المشار إليها نحو 25.4%.

أما قيمة مجموع القروض الممنوحة من المصرف الزراعى وفروعه وقيمة القروض المحصلة لصالحه خلال الفترة من 1990 إلى 2003 مسيحى ، حيث نلاحظ من الجدول أن قيمة مجموع إجمالى القروض الممنوحة منه خلال هذه الفترة (459.443) أربعمائة وتسعة وخمسون مليون وأربعمائة وثلاثة وأربعون ألف دينار، بينما بلغ قيمة إجمالى القروض المحصلة فى نفس الفترة (236.055) مائتان وستة وثلاثين مليون وخمسة وخمسين ألف دينار ، وأن نسبة إجمالى القروض المحصلة إلى إجمالى القروض الممنوحة بلغت نحو 51.4% خلال الفترة المشار إليها , ويرجع سبب إنخفاض نسب التحصيل خلال الفترة 1990- 2003م لعوامل عدة خارجة عن إرادة المقرض والمقترض منها ظروف الجفاف أو الظروف الطبيعية والبيئية فضلاً عن المشاكل التسويقية وتدنى مستوى الأسعار للمنتوجات الزراعية وضعف المقدرة المالية لصغار المزارعين التى تحول دون السداد فى موعد إستحقاق القرض .

ومن خلال هذه النتيجة يتضح أن هناك قصورا فى نسبة إسترداد إجمالى القروض الممنوحة على مستوى الجماهيرية **وهذا يؤيد مانص عليه الفرض الأول من فروض هذه الدراسة الذى نص على وجود قصور (إنخفاض) فى معدل إسترداد القروض الممنوحة من قبل المصرف الزراعى على مستوى الجماهيرية.**

دراسة وتحليل الإستبيان الخاص بمديرى المصرف الزراعى وأمناء أقسامه وفروعه بالجماهيرية العظمى

بلغ عدد فروع المصرف الزراعى ومكاتبه بالجماهيرية 45 فرع ومكتب، حيث وزع (135) إستمارة (صحيفة) الإستبيان [17] على تلك الفروع والمكاتب وفق طريقة الحصر الشامل ، حيث لم يستلم إلا (100) إستمارة ، وبعد المراجعة لها تبين أن التى أمكن الإستفادة منها (88) إستمارة فقط ، حيث تمت بها الإجابة عن جميع الأسئلة .

توزيع بيانات الإستبيان وفقاً لنوع الوظيفة للعاملين بالمصرف الزراعى وفروعه بالجماهيرية:

ومن خلال إجابات المبحوثين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه عن نوع الوظيفة التى يتقلدونها بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية والبالغ عددهم 88 مبحوث (موظف) أظهرت أنهم يتقلدون الوظائف الموضحة بالجدول رقم (6) :

17 د. أبو القاسم عمر الطبولى ، د فتحى بوسدره ، أساسيات الإحصاء ، منشورات الكتاب والتوزيع والإعلان والمطابع ، ليبيا ، 1982م ، ص15

الجدول رقم (6) : يبين نوع الوظيفة التى يتقلدهاالعاملون المبحوثون بالمصرف الزراعى وفروعه بالجماهيرية .

نوع الوظيفة	العدد	الأهمية النسبية %
مدير المصرف الزراعىالعام	1	1.0
مدير فرع	7	7.9
نائب مدير فرع	2	2.3
أمين الشئون الإدارية	5	5.7
أمين قسم السندات	16	18.2
أمين قسم المراجعة	5	5.7
أمين قسم الإئتمان	16	18.2
أمين قسم التحصيل	16	18.2
مفتش القروض	10	11.4
محاسب	5	5.7
أمين خزينة	5	5.7
المجموع	**88**	**100**

المصدر: جمعت وحسبت من الدراسة الميدانية التي تمت بفروع المصرف الزراعي بالجماهيرية .

ويوضح الجدول رقم (6) أن أكثر الموظفين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه هم الذين يشغلون وظائف أمناء أقسام السندات وأقسام الإئتمان وأقسام التحصيل حيث بلغ عددهم (16) موظفا لكل قسم وبنسبة مثلت نحو 18.2% من إجمالى العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه . أما الحد الأدنى لأعداد موظفى أمناء أقسام الشؤون الإدارية و الخزينة و المراجعة والمحاسب فقد بلغ عددهم (5) موظفين لكل قسم وبنسبة مثلت نحو 5.7% من إجمالى عدد العاملين بالمصرف للأقسام المذكورة على التوالى .

أما بالنسبة لوظيفة مفتش القروض فقد كان يشغلها (10) موظفين بنسبة مثلت نحو 11.4 % من إجمالى عدد العاملين بالمصرف الزراعى ، فى حين كان عدد الموظفين الذين تقلدوا وظيفة مدير فرع للمصرف الزراعى خلال فترة الدراسة (7) موظفين وبنسبة بلغت نحو 8% من إجمالى عدد العاملين بالمصرف الزراعى .

توزيع العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه وفقاً لمدة الخبرة :

من خلال إجابات المبحوثين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه عن مدة خبرتهم بالعمل فى مجال تخصصهم بالإدارة العامة للمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه المختلفة على مستوى الجماهيرية والتى تعد من مؤشرات الكفاية الإدارية فالجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7) : يبين مدة الخبرة للعاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى .

مدة الخبرة	العدد	الأهمية النسبية %
الموظفين الذين لاخبرة لديهم	30	34
7أشهر – سنة	10	11
سنتين – 8سنوات	18	21
10 سنوات – 25 سنة	30	34
المجموع	88	100

المصدر : جمعت وحسبت من الدراسة الميدانية التى تمت بفروع المصرف الزراعى بالجماهيرية

ولقد أوضحت إجابات العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه أن هناك العديد من العاملين بالمصرف الزراعى ليست لديهم خبرة إدارية ، حيث عينوا

مؤخراً ببعض فروع المصرف الزراعى بالجماهيرية والتى منها على سبيل المثال لا الحصر (شعبيات الجبل الأخضر ، درنة ، المرج) ، حيث بلغ عددهم (30) موظفا بنسبة مثلت نحو 34% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى . و أما الذين لديهم خبرة إدارية من العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه فبلغ عددهم (58) من (88) موظفا بنسبة مثلت نحو 66% من إجمالى العاملين المبحوثين حيث تبين بأن خبرتهم الإدارية فى غير مجال العمل المصرفى .

توزيع العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه وفقاً للمستوى التعليمى :

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن توزيع العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه وفقاً للمستوى التعليمى من مؤشرات الكفاية الإدارية والجدول رقم (8) يُظهر ذلك .

الجدول رقم (8) : يبين المستوى التعليمى للعاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى وفروعه .

المستوى التعليمى	العدد	الأهمية النسبية %
درجة الماجستير	2	2.3
دبلوم متوسط	61	69.3
عالى	25	28.4
المجموع	**88**	**100**

المصدر: جمعت وحسبت من الدراسة الميدانية التى تمت بفروع المصرف الزراعى بالجماهيرية

حيث تبين من الجدول رقم (8) أن الموظفين الذين لديهم مستوى تعليمى بدرجة ماجستيربلغ عددهم (2) وبنسبة مثلت نحو 2.3% من إجمالى العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه ، أما الموظفون الذين لديهم مستوى دبلوم متوسط فقد بلغ عددهم (61) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 69.3% من إجمالى العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه . فى حين بلغ عدد الموظفين الذين لديهم مستوى عال من التعليم (25) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 28.4% من إجمالى العاملين بالمصرف الزراعى . ودلت نتائج هذه النسب على أن أكثر من ثلثى أفراد مجتمع الدراسة متحصلين على مستوى تعليمى متوسط (دبلوم متوسط) .

توزيع العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه وفقاً لنوعية العمل :

ومن العوامل التى ساعدت على رفع الكفايةالإدارية الجيدة كانت توزيع المهام الإدارية بين موظفى المصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية ، حيث تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن المهام الإدارية التى يقومون بها من خلال وظائفهم بفروع المصرف الزراعى كانت إعداد السندات وتحصيل القروض بالنسبة لأمناء الأقسام ، وتسيير العمل والإشراف والمتابعة وتنفيذ تعليمات الإدارة العامة بالنسبة لمديرى الفروع ومن يحل محلهم (نواب مدرى الفروع) .

أولاً : ممكنات تحسين كفاية الخدمات التمويلية الزراعية من وجهة نظر العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية :

عند سؤال المبحوثين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه عن النشاطات التى ترى إدارة المصرف الزراعى التوسع فيها وتقديم تسهيلات مالية

لها بإعتبارها من ممكنات تحسين كفاءة السياسة التمويلية الزراعية ، فلقد تمت إفادتهم بالنقاط الآتيـــــة :

1) تقديم تسهيلات مصرفية لخدمة نشاط الصيد البحرى :

أجاب (63) موظفاً وبنسبة مثلت نحـو 72% مـن إجمـالى العـاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى بأنه على إدارة المصرف الزراعى القيام بتحسين كفاية السياسة التمويلية مـــن خلال منح تسهيلات مصرفيـــة لخدمـــة نشاط الصيـــد البحرى وتشجيـع إستزراع المزارع السمكية ، بالإضافة إلى تشجيع العاملين فى هذا النشاط بفتح حساباتهم المـصرفية بفروع المصرف الزراعى المختلفة . بينما أفاد (25) موظفاً وبنسبة مثلت نحـو 28% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمـصرف الزراعـى إنـه علـى إدارة المصرف الزراعى تبنى مشروعات زراعية حديثةواستحداثها والعمـل علـى التسويق والترويج لها ودعوة المزارعين إلى إقتنائها ومنحهم القـروض اللازمـة لذلك .

2) وجود شبكة تربط الإدارة العامة للمـصرف بفروعـه ومكاتبـه بمختلـف الشعبيات :

حيث أوضح (76) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 86% من إجمالى العـاملين المبحوثين بالمصرف الـــزراعى ، بأنه لاتـــوجد هناك شبكة تـــربط الإدارة العامـــة للمصـــرف بفروعه ومكاتبه المختلفة بالشعبيات . وأشار هؤلاء المبحوثون (الموظفون) بالمصرف الزراعى بأن هذا الأمر سيؤدى إلى رفع كفاءة السياسة التمويلية للمصرف بإعتبـاره مـن ضـروريات الإدارة الجيـدة ، ويقـــوم بتسهيل إنسياب المعلومات والبيانات المطلوبة بين الإدارات المختلفـة بالمصرف الزراعى ويوفر الجهد والوقت وتكاليف التنقل وغيرها من التكاليف .

3) زيادة أعداد فروع المصرف الزراعى ومكاتبه بالجماهيرية :

حيث لاحظ (44) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 50% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى بأنها غير كافية إذا ما أُخذ بعين الإعتبار متابعة التحصيل بشكل جيد . بينما أشار العدد الباقى من الموظفين المبحوثين بالمصرف الزراعى وفروعه وبنسبة مثلت حوالى 50% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى بأنها كافية وتؤدى عملها على أكمل وجه .

4) سياسة تسديد القروض :

حيث أشار (65) مبحوثاً من الموظفين المبحوثين وبنسبة مثلت نحو 74% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى بضرورة التركيز على الضمان الرهنى سواء شهادة عقارية أو أصول ثابتة ، والضمان الشخصى بالمرتب والكفيل والخصم من مرتب الكفيل فى حالة تأخير الشخص المتحصل على القروض ، بإعتبار ذلك من ممكنات تحسين كفاية السياسة التمويلية لكى يضمن المصرف الزراعى إسترجاع أمواله التى منحها . بينما بقية العاملين (المبحوثين) وعددهم (23) موظفاً وبنسبة بلغت نحو 26% من إجمالى العاملين المبحوثين لم يدلوا بأى إجابة حيال هذه السياسة .

5) متابعة القروض والإشرف عليها :

حيث أوضح جميعهم (88 موظفاً) بأنه من المفترض القيام بزيارات ميدانية متكررة للمزارعين المتحصلين على القروض الممنوحة من المصرف الزراعى وفروعه من قبل موظفى أقسام القروض وذلك للتأكد من ضمان صرف المبالغ الممنوحة فى الأغراض المطلوب من أجلها القروض الزراعية ، ولكن عدم توفر وسائل المواصلات وبدل المحروقات قلل من القيام بتلك الزيارات .

6) كفاية أقسام التحصيل بفروع المصرف الزراعي ومكاتبه بالجماهيرية :

أوضح عدد (40) مبحوثاً وبنسبة مثلت حوالى 46% من إجمالى العـــاملين المبحـــوثين بالمصرف الزراعى أن هناك نقصا واضحا فى عدد العاملين بأقـــسام التحصيل بالرغم من وجود أعداد كثيرة من العاملين بفروع المصرف الزراعى ومكاتبه. ورجع السبب فى ذلك حسب وجهة نظرهم إلى قلة الحوافز والمكافـــآت للعاملين بمثل هذه الأقسام ، بالرغم من صعوبة العمل بها خاصة وأنهم يتعاملون مباشرة مع المزارعين المتحصلين على القـــــــــروض الزراعيـــة لغـــرض تحصيلها ، حيث يتعرضون إلى ضغوط إجتماعية عند تنفيذ أمور الحجز علـــيهم لغرض إسترداد المبالغ المستحقة لصالح المصرف الزراعى . لضمان إســـترجاع أمواله الممنوحة قد كان لها الأثر فى تقليل أعداد المستفيدين منها .

7) التأمين الزراعى :

كما أجاب (32) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 36% مـــن إجمـــالى العـــاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى وفروعه حول التأمين الزراعى والذى يعتبر مـــن ممكنات تحسين الكفاية التمويلية الزراعية ، ولاسيما إنه يـــُمثل ضمانات للقروض التى يحصل عليها المزارعون ويوسع من مقدرة المصرف على دعـــم الأنـــشطة الزراعية وبالرغم من ذلك فإن هذا الموضوع لم يتم نقاشه على مـــستوى الإدارة العامة للمصرف وفروعه ومكاتبه ولم يتم حتى التفكير فيه على الأقل فى الوقت الحالى بالرغم من أهميته .

ثانياً : معوقات كفاية آداء الخدمات التمويلية الزراعية من وجهة نظر العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية :

أشارت نتائج الدراسة الميدانية أن من أهم المعوقات الإدارية والمالية التى حدّت من كفايةالخدمات بفروع المصرف الزراعى هو محدودية دورها فى إتخاذ القرارات التى لها علاقة بالسياسة الإقراضية وحصة كل فرع من المبالغ المسيلة كنتيجة لمركزية القرار لدى الإدارة العامة للمصرف . كما أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن هناك قصورا فى نظام الحوافز الخاصة بالعاملين بالمصرف ، بالإضافة إلى النقص فى المعدات والتجهيزات التى تساعد على تطوير العمل بالمصرف كوسائل المواصلات والمحروقات وأجهزة الحاسوب وربط الفروع بالإدارات العامة لتسهيل إنسياب المعلومات والبيانات المطلوبة بين الإدارات المختلفة ويوفر الجهد والوقت وتكاليف التنقل .

أ) المعوقات الإدارية والمالية :

تبين من إجابات المبحوثين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه حول تلك المعوقات ، فرأى (16) موظفاً من العدد (74) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 21.6% من إجمالى ذلك العدد (74موظفاً) أن فروع المصرف الزراعى لها دور محدود فى إتخاذ القرارات التى لها علاقة بالسياسة الإقراضية وحصة كل فرع من المبالغ المسيلة للإقراض . كما أوضح (36) موظفاً من (74) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 48.7% من إجمالى ذلك العدد ملاحظاتهم حول عدم تناسب نظام التحصيل مع ضعف مقدرة صغار المتعاملين (المزارعين) على السداد . أما بالنسبة لتعدد الإجراءات وصعوبتها للحصول على الخدمات الإئتمانية وقصور المعدات والتجهيزات اللازمة للأداء الكفء وإنخفاض حوافز العاملين وإزدواج الإختصاصات الإدارية فقد لاحظ ذلك (22) موظفاً من (74) موظفاً وبنسبة مثلت نحو 29.7% من إجمالى ذلك العدد .

ب) ضعف إمكانيات قسم التحصيل :

ومن إجابات المبحوثين حول الإستفسارعن كيفية القيام بالتحصيل كونها تتم ميدانياً أم مكتبياً ، فتبين أن التحصيل يتم عن طريق الزيارات الميدانية غير المنتظمة لأن هذا القسم يعانى النقص فى عدد موظفيه ووسائل النقل التى يتم من خلالها القيام بالزيارات الميدانية وكذلك عدم توفر مقابل المحروقات لموظفى التحصيل فى حالة توفر وسائل النقل .

ج) سعر الفائدة التى يتعامل بها المصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية:

أظهرت نتائج إجابات المبحوثين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه حول شكوى جل المزارعين بمجتمع الدراسة من إرتفاع سعر الفائدة على القروض الممنوحة من المصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه ، أن (56) موظفاً من إجمالى عدد المبحوثين وبنسبة مثلت نحو 64% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى بأن سياسة أسعار الفوائد لكافة المصارف العاملة بالجماهيرية ومن ضمنها المصرف الزراعى يحددها مصرف ليبيا المركزى واللجنة الشعبية العامة للمالية ، ولاعلاقة لإدارة المصرف الزراعى أو فروعه أومكاتبه بهذا الأمر على الإطلاق .

د) وجود تجاوب فى القروض الزراعية الممنوحة مع زيادة الراغبين فى الإستفادة منها :

أفادت إجابة 66 مبحوثاً من المبحوثين (الموظفين) بالمصرف الزراعى وفروعه وبنسبة مثلت نحو 75% من إجمالى العاملين المبحوثين بالمصرف الزراعى بأنه لايوجد تجاوب فى القروض الزراعية الممنوحة مع الزيادة فى أعداد المزارعين الراغبين فى الحصول عليها ، وبرزوا ذلك بأن الموافقة على منح القروض الزراعية (العدد والقيمة) تتم مركزياً ودون الرجوع للفروع

ولا لأعداد الطلبات وللمساحات الجغرافية التى تغطيها تلك الفروع ، بالإضافة إلى أن الشروط والضمانات التى تطلبها الجهات المختصة بالمصرف الزراعى لضمان إسترجاع (تحصيل) مبالغه الممنوحة قد كان لها الأثر فى تقليل أعداد المستفيدين منها . **(والذى يمكن أن نستخلصه حول هذه النقطة هو صحة الفرض الثانى من فروض هذه الدراسة الذى نص بأنه لايوجود تجاوب بين أعداد وقيم القروض الزراعية المتاحة و زيادة أعداد الراغبين فى الإستفادة منها .**

هـ) كفاية المبالغ المسيلة للمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية

تبين من إجابات المبحوثين العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه حول كفاية المبالغ التى تقوم اللجنة الشعبية العامة للمالية بتسييلها للإدارة العامة للمصرف الزراعى وفروعه على مستوى الجماهيرية ، حيث أفاد (13) موظفاً (مبحوثاً) من العاملين بالمصرف الزراعى وبنسبة مثلت نحو 14.8 % من إجمالى العاملين المبحوثين بأن المبالغ المسيلة للمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه من اللجنة الشعبية العامة للمالية كانت كافية .

الجدول رقم (9) : يبين مدى كفاية المبالغ المسيلة للمصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه من قبل اللجنة الشعبية العامة للمالية .

المبالغ المسيلة	العدد	الأهمية النسبية
كافية	13	14.8
غير كافية	75	85.2
المجموع	88	100

المصدر: جمعت وحسبت من الدراسة الميدانية التي تمت بفروع المصرف الزراعي بالجماهيرية

بينما ذكر (75) موظفاً من العاملين بالمصرف الزراعى وفروعه وبنسبة مثلت حوالى 85.2% من إجمالى المبحوثين بالمصرف الزراعى أن هذه الأموال كانت غير كافية ، كذلك أفاد هؤلاء الموظفون أن عدم توفر السيولة الكافية للمصرف الزراعى نتج عنه عدم كفاية القروض الزراعية الممنوحة لإنجاح النشاط الزراعى (النباتى أو الحيوانى) المنشود ، ولاسيما بعد تعديل سعر الصرف للدينار مقابل العملات الإجنبية الأخرى وكيف أثر ذلك على القيمة الحقيقية للقروض الزراعية الممنوحة ، فى ظروف إرتفاع أسعار مستلزمات الإنتاج فى السنوات الأخيرة خاصة وبالتالى كانت هناك صعوبة فى إسترداد تلك المبالغ الممنوحة للمزارعين . كما أن إستقطاع قيمة الفائدة مباشرة من قيمة القروض الممنوحة قلل من قيمتها وبالتالى من دورها المناط منها .

ومن الأسباب الأخرى التى رأى المبحوثين (الموظفين) أن المبالغ المسيلة للمصرف الزراعى من اللجنة الشعبية العامة للمالية غير كافية لأنها لم تأخذ فى الإعتبار عدد طلبات المزارعين الراغبين فى الحصول على القروض الزراعية بكل شعبية ، وعدم معرفة مساحة المنطقة الداخلة فى حدود الفرع المختص ، حيث أن هذا الأمر حسب وجهة نظرهم يعتبر أساسى ومهم فى تحديد تلك المبالغ والسبل الجيدة فى إنجاح إستخدامها وتوزيعها التوزيع الأمثل بين فروع المصرف الزراعى ومكاتبه .

(كل هذه الآراء توضح صحة الفرض الثالث الذى نص بأن القصور فى سياسة التمويل الزراعى كان سببها عدم كفاية الأموال المخصصة للمصرف الزراعى وبالتالى قلة المبالغ الممنوحة للمزارعين .

الخاتمـــة والتوصيـــات

مما تقدم إتضح الدور الذى لعبه المصرف الزراعى وفروعه بالجماهيرية فى تحقيق مستوى نسبى لأهداف التنمية الزراعية وذلك من خلال نشاطاته المختلفـــة المتمثلة فى منحه القروض الزراعية بمختلف آجالها للمزارعين بالإضـــافة إلـــى القروض والتسهيلات للجمعيات التعاونية الزراعية ومن خلال معادلات الإتجـــاه العام للقروض الزراعية الممنوحة بالقيم الثابتة بمختلـــف آجالهـــا فقـــد تبـــين أن القروض القصيرة الأجل والمتوسطة الأجل والطويلة الأجل الممنوحة بالقيم الثابتة خلال الفترة 1970-2003م تناقصت بالمتوسط بمعـــدل قـــدر بنحـــو (-4%) ، (-3%) ، (-4 %) على التوالى . و لوحظ أن هناك قصورا فى نسب تحـــصيل هذه القروض بمختلف أنواعها على مستوى الجماهيرية حيث بلغ إجمالى القروض المحصلة إلى القروض الممنوحة نحو 51.4% خلال الفترة 1990-2003م ، كما أنه تبين من خلال النتائج المتحصل عليها من تحليـــل البيانـــات الـــصادرة عـــن المصرف الزراعى والدراسة الميدانية الخاصـــة بإســـتمارات العـــاملين بفـــروع المصرف الزراعى بالجماهيرية بعض المشاكل التى تحد مـــن دور المـــصرف الزراعى وتحقيق أهدافه ولحل هـــذه المشاكل (المنبثقة معظمها من نتائج الدراسة الميدانية) وتحقيق الأهداف المرجوه لهذه المؤسسة فقد أقترحـــت مجموعـــة مـــن التوصيات العلمية والتطبيقية إستنبطت من نتائج الإستبيان) والتى يمكن الأخذ بها لتطوير دور السياسات التمويلية وتحسين أداء المؤسسات الإئتمانية بالجماهيرية وقد جاءت على الوجه التالى :

1- توفير المخصصات المالية للمصرف الزراعى بالجماهيرية حتى يتمكن مـــن تغطية كافة إلتزامات القروض المطلوبة (لمواجهة زيادة الطلب عليها) .

2- على الإدارة العامة للمصرف الزراعى التفكير فى تقليل المركزيـــة والعمـــل على إعطاء الصلاحيات الكافية لمدرىفروع مصارفها .

3- على إدارة المصرف الزراعى تكليف مختصين لدراسة أسعار الفائدة التكاليف الأخرى التى تتحملها الجهات المستهدفة للحصول على القرض التى يتقاضاها وفق طبيعة النشاط الزراعى ، وأيضاً دراسة عدم إستقطاع الفائدة مقدماً مـــن قيمة أصل القرض وتحسب على الجزء المتبقى من الأصـــل وذلـــك لكـــى يستغاد من القرض بأكمله .

4- حث المزارعين وتشجيعهم (ولو أدى الأمر إلى إلـــزامهم) علـــى تـــأمين إستثماراتهم فى الأنشطة الزراعية المختلفة ضد المخاطر والكوارث الطبيعية وذلك لتفادى عدم تسديد الديون المطلوبة من المصرف الزراعى وفروعه .

5- ضرورة تبسيط إجراءات الحصول على القروض ، والحد قدر الإمكان مـــن الروتين الإدارى وتسهيل الضمانات المطلوبة بحيـــث تـــتمكن فئـــة صـــغار المزارعين من الإقتراض .

6- أن يكون لدراسات الجدوى الإقتصادية المصداقية العلمية وأن تبنى فروضها الفنية والإقتصادية على معدلات وبيانات ميدانية وليـــست معـــدلات مثاليـــة مأخوذة من تقارير أو دراسات بحثيـــة ، وأن لايركـــز فـــى تقـــويم هـــذه المشروعات على التقويم الإقتصادى والإجتماعى دون المالى .

7- منح الأولوية فى الإقراض للمزارعين الذين لـــديهم درايـــة أكثـــر بمجـــال الزراعة وأساليبها الحديثة ولاسيما فى تلك المشروعات التى تتسم بالمبـــادرة وليس التقليـــــد .

8- الإهتمام بمتابعة أوجه صرف القرض الممنوح فى الغرض المطلوب له وذلك من خلال لجان تـــُكلف بحيث تتضمن فى عضويتها موظفى قـــسم مفتـــشى

القروض للقيام بالزيارات الميدانية المتكررة للتأكد من إستغلال القروض فى الأوجه التى تم موافقة الإقراض لها.

9- قيام الدولة بالتوعية الإعلامية عن دور المصرف الزراعى وفروعه ومكاتبه بالجماهيرية لتحقيق أهـداف التنمية الزراعية وإنه لايتأتى له الإستمرارية فى تنمية الناتج الزراعى إلا بإسترداد قروضه ليتمكن من إعادة إسـتثمار رأس ماله فى دورات إنتاجية أخرى ، كما يجب التوضيح بـأن تلـك القـروض حقـوق يجب الوفاء بها .

10- زيادة عدد المحصلين الرسميين ورفع كفايتهم الإدارية مع إقتراح أو تصميم نظام ملائم للحوافز .

11- منح بعض الحوافز للمزارعين المنتظمين فى سداد قروضهم علـى سـبيل المثال لاالحصر خصم نسبة معينة من قيمة الأقساط المستحقة عليهم .

12- أن إدارة المصرف الزراعى تحدد موعد سداد الأقساط لتزامن مع موعـد إنتاج المشروع لضمان توفر السيولة .

13- أن يركز على سياسة المصرف الزراعى المتمثلـة علـى سـبيل المثـال لاالحصر فى تمويل المشروعات التى تكون بها ميزة نسبية لكل شعبية مـن الشعبيات الأخرى .

14- إعداد دورات تدريبية من خلال موظفى أقسام الإرشاد الزراعـى بأمانـات الزراعة بمختلف شعبيات الجماهيرية لرفع مستوى أداء أصحاب المشروعات الزراعية وتعليمهم طرق إدارة المـزارع بكفاية . .

15- العمل على ربط الإدارة العامة للمصرف الزراعى بفروعه ومكاتبه بنظـام حاسوب متطور لتسهيل إنسياب المعلومات والبيانات المطلوبـة بـين الإدارة العامة وفروعها حيث يوفر الجهد والوقت وتكايف التنقل .

المـــــــــــراجع

(1) سعد عريف ، دراسة إقتصادية لإنتاج وإستهلاك لحوم الأغنام في ليبيا ، رسالة ماجستير ، جامعة الإسكندرية ، كلية الزراعة (سابا باشا) ، ج . م . ع ، 1999 م .

(2) سعد الدين سليمان الزرقاني، سياسات الدعم وأثرها على تطـور الإنتـاج الزراعي (حالة القروض الزراعية) ، رسالة ماجستير، قسم الإقتصاد، أكاديمية الدراسات العليا والبحوث الإقتصادية ، طرابلس ، ليبيا، 2001 م

(3) صفية محمد عبدالقادر ، السياسات الزراعية في ليبيا وإستيراتيجية تحقيق الأمن الغذائي ، رسالة ماجستير ، معهد التخطـيط للدراسـات العليـا ، طرابلس ، ليبيا ، 2004 م .

(4) د . عباس حمودى البطاح ، دراسة تحليلية للإقراض التعاوني الزراعـي في الجمعيات التعاونية الزراعية لمحافظة نينوى ، مجلـة الرافـدين ، العراق ، العدد التاسع ، 1982 م .

(5) د. على أحمد ارحومه ، د. فيـصل مفتـاح شـلوف ، أساسـيات إدارة المزارع، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء ، ليبيا ، 1998م .

(6) د. على محمود فارس ، أسسس الإقراض الزراعي والتمويل التعاوني، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء ، ليبيا ، 2006 م .

(7) د.فيصل مفتاح شلوف ، د.ممدوح الدسوقى ، تطور الحركة الإقراضـية في الجماهيرية الليبية خلال الفتـرة (1957- 1996) ، جامعـة عمـر المختار ، كلية الزراعة ، البيضاء ،ليبيا ، ورقة غير منشورة .

(8) محمود حمدى عبدالعزيز شويقه ، دراسة إقتصادية للتمويل الزراعي في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير ، قسم الإقتصاد الزراعى ، كلية الزراعة ، جامعة المنصورة ، ج . م . ع ، 1985م .

(9) د. محمد رشراش مصطفى ، وآخرون ، التمويل الزراعي ، عمان ، المكتب الإقليمى لمنظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (FAO) ، 1995م .

(10) د. مصطفى زايد ، الإحصاء ووصف البيانات ، المؤسسة العصرية للنشر والترجمة ، الدقى ، ج. م.ع ، 1998م .

(11) د. محمد عبدالحافظ عبدالمطلب ، وآخرون ، دراسة إقتصادية تحليلية لكفاءةإستخدام الموارد المالية لبنك التنمية والإئتمان الزراعي قبل وبعد إنتهاج سياسة التحرر الإقتصادى ، المجلة المصرية للإقتصاد الزراعى ، المجلد العاشر ، العدد الثانى ، القاهرة ، ج .م .ع ، سبتمبر 2000 م .

(12) د . محمد السيد السيد حسين لابى ، دراسة إقتصادية لدور البنك الرئيسي للتنمية والإئتمان الزراعي في تنمية القطاع الزراعي المصرى ، المجلة المصرية للإقتصاد الزراعى ، المجلد العاشر ، العدد الثانى ، القاهرة ، ج . م . ع ، سبتمبر 2000 م .

(13) نعيمة شهيده، دراسة تحليلية لدور المصرف الزراعي في تمويل التنمية الزراعية ، رسالة ماجستير ، قسم الإقتصاد ، كلية المحاسبة غريان ، جامعة الجبل الغربى ، ليبيا ، 2003م .

(14) المصرف الزراعى ، التقرير السنوى ، أعداد مختلفة .

(15) اللجنة الشعبية العامة للتخطيط والإقتصاد والتجارة ، تقييم السياسات الزراعية في الجماهيرية ، 1996م ، طرابلس ، ليبيا .

(16) المنظمة العربية للتنمية الزراعية ، التمويل الزارعي بالجماهيرية العظمى – الأسس والأهداف ، دراسة قطرية / ليبيا ، إعداد المهندس ، بشير أحمد البصير ، والمهندس محمد الجريبي ، الخرطوم ، السودان ، 1997م

دور المكتبة الجامعية
في دعم برامج الدراسات العليا

أ.خديجة موسى الفضيل بوعمر
محاضر بقسم المكتبات والمعلومات
- كلية الآداب جامعة قاريونس

أ.زهراء المختار بالأشهر
قسم التفتيش التربوي بأمانة التعليم
- شعبية بنغازي

دور المكتبة الجامعية في دعم برامج الدراسات العليا

تمهيد:-

أضحى البحث العلمي يشكل سمة العصر الراهن، و قد زادت أهمية البحوث العلمية منذ خمسينيات القرن الماضي بحيث باتت ركيزة أساسية في تشكيل خطط التنمية الشاملة و تطويرها، كما أصبحت آمال المجتمع في الرقي والتقدم في شتى القطاعات معلقة على البحث العلمي فيما يقدمه من دراسات و بحوث علمية أصيلة يقوم بها أعضاء هيأة التدريس وطلبة الدراسات العليا والباحثين، ومدى الحاجة لتفعيل وتطبيق نتائج تلك البحوث.

ولايمكن الحديث بأي حال من الأحوال عن أي تطوير في مجال التعليم العالي بدون التطرق لموضوع توافر المرافق والخدمات المصاحبة للتعليم والتي يتم توظيفها في العملية التعليمية، ذلك أنها تعتبر مهمة في تسيير وتقديم وتسهيل وتوفير وإيصال المعلومات، وتوفير البيئة المناسبة للبحث العلمي للأستاذ وطالب الدراسات العليا، وتتمثل تلك المرافق والخدمات في أربعة أنواع هي المكتبة، المعامل والمختبرات، الوسائل التعليمية،وسائل الاتصال.

تعتبر المكتبة الجامعية مرفقا هاما من مرافق التعليم الجامعي يجب عدم الاستهانة بدورها وأهميتها في دعم برامج الدراسات الأولية والدراسات العليا على حد سواء، نظرا لما توفره للأستاذ الجامعي والطالب من مصادر معلومات وخدمات تساهم دون شك في الرفع من مستوى العملية التعليمية وتنمية الحركة البحثية وفق قاعدة الأفضل والأحدث والأكفأ، بمعنى توافر أفضل الخدمات ومصادر المعلومات المتنوعة شكلا ومضمونا والمتصفة بالحداثة قدر الإمكان والتنوع والشمولية في تغطية التخصصات التي تدرسها الجامعة.

ولا يختلف اثنان على أن "المكتبة في أحسن صورها تستجيب لاحتياجات أفراد المجتمع فتتيح لهم حرية الوصول إلى مصادر التعلم التي يمكنهم اختيارها لأنفسهم"[1].

ولابد عند إنشاء المكتبة الجامعية أن يتم ذلك بالتوافق مع أهداف الجامعة بحيث يتسنى للمكتبة أن تقدم خدماتها وفق التخصصات والكليات والأقسام التي تضمها الجامعة وضمن أهدافها العامة.

وتسعى الجامعات على اختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها لتحقيق الأهداف التالية [2] :-

1- النهوض بالحركة العلمية والبحث العلمي إلى ارفع مستوى .
2- تهيئة المعرفة وتعميقها وتطويرها وتعليم وتدريب الأفراد وتثقيف المجتمع وربط نشاط الجامعة بمتطلبات خطط التنمية في المجتمع.
3- تلبية حاجيات الدولة بتزويدها بمتخصصين في جميع الميادين والمهام في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
4- إعداد الكوادر المتخصصة من الأساتذة الجامعيين والمفكرين والعلماء والمدرسين والباحثين العلميين.
5- إعداد المتخصصين والفنيين وتهيئتهم في مختلف التخصصات التي تتطلبها عمليات التنمية الشاملة في المجتمع .
6- إعداد المتخصصين اللازمين لتطوير الإنتاج والخدمات في مختلف التخصصات وتزويدهم بمستوى عال من المعرفة والمهارات مع التدريب العلمي والتطبيق المنظم في مواقع العمل المختلفة، بما يتماشى والتقدم العلمي والتكنولوجي السريع للعصر الحديث.

7- تنويع الدراسات العليا والبحوث العلمية والاختصاصات الفنية والتكنولوجية في ضوء متطلبات التنمية، وتبعا للاكتشافات المتعاقبة والتقدم المتسارع للعلوم والتكنولوجيا في جميع مرافق الحياة.

8- العمل الدائم على تحقيق التطور المتوازن بين العلوم النظرية وبين الجوانب التطبيقية منها.

9- العمل أن تكون الجامعة مركزَ إشعاع خلاقا للثقافة يستقي القيم الاجتماعية والخلقية، ويصون القيم العربية والإسلامية الأصيلة.

10-ترسيخ مفهوم: أن العلم أداة ثورية في بناء المجتمع.

11-تبسيط المعارف و العلوم المتقدمة ونشرها والإسهام بوجه عام في الترقية الثقافية للمجتمع والمساعدة على تطوره نحو مسؤولية عظمى لكل فرد.

12- إتاحة فرص متكافئة في التعليم الجامعي لجميع المواطنين.

13- العناية بالفكر الإنساني العالمي المعاصر ضمن الإطار التقدمي، وتنظيم التعاون الجامعي الدولي وتطويره، ولاسيما مع الجامعات العربية والصديقة.

ونظرا لما لبرامج الدراسات العليا على النطاق المحلي من أهمية في تطوير الحركة العلمية والبحثية وإتاحة الفرصة للراغبين في استكمال دراساتهم العليا داخل الدولة، فإنه يجب التركيز بشكل جدي على تطوير المكتبات على اختلاف أنواعها والمكتبات الجامعية بصفة خاصة وذلك لتواكب تطورات الحركة العلمية على النطاق المحلي والدولي، وتوفير مكتبات جامعية متطورة قادرة لاعلى خدمة الطلبة الدارسين بالداخل فحسب بل وكذلك تقديم الخدمة للباحثين في أي مكان في أصقاع المعمورة وذلك في ظل ظهور مفاهيم المكتبات الالكترونية والرقمية والإتاحة عبر الانترنت.

مشكلة الدراسة:-

تعتبر المكتبات الجامعية ذات أهمية حيوية في دعم العملية التعليمية داخل الجامعة بوجه عام وبرامج الدراسات العليا بشكل خاص ولذا وجب التركيز على هذا الدور وكيفية الاستفادة من هذه المكتبات في دعم الدراسات العليا بالداخل.

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى تحقيق مايلي:-

1- التعريف بالمكتبة الجامعية وأهدافها ووظائفها.

2- التعريف بخدمات المكتبات الجامعية وطرق الاستفادة من التقنية الحديثة في ميكنة المكتبة وتقديم خدمات متطورة كالانترنت.

3- مدى حاجة طالب الدراسات العليا للمكتبة الجامعية.

4- ضرورة تطوير مكتبات الجامعات الليبية بما يتناسب وبرامج الدراسات العليا وتفعيل دورها في تقديم الدعم الحقيقي لتلك البرامج بما يكفل إنجاحها وتطويرها.

5- تعاون المكتبات الجامعية مع مختلف أنواع المكتبات داخل الدولة وخارجها لمساندة طالب الدراسات العليا وتوفير مصادر المعلومات المختلفة.

منهج الدراسة :-

اتبع المنهج الوصفي في إعداد هذه الدراسة واعتمد على أدبيات الموضوع المتاحة لتجميع عناصرها.

تعريف المكتبة الجامعية :-

عرفت الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات و المعلومات و الحاسبات المكتبة الجامعية بأنها مكتبة أو نظام من المكتبات تنشئه و تدعمه و تديره جامعة لمقابلة الاحتياجات المعلوماتية للطلبة و هيأة التدريس كما تساند برامج التدريس و الأبحاث و الخدمات[3].

وتعرف المكتبة الجامعية كذلك بأنها "عبارة عن مجموعة من الكتب والمخطوطات والوثائق والسجلات والدوريات وغيرها من المواد، منظمه تنظيما مناسبا لخدمة طوائف معينه، هى طوائف الطلبة والأساتذة الجامعيين، والتي يجب أن تتمثل فيها المواد التي تدرسها الجامعة تمثيلا متوازنا"[4].

ويعرفها البعض الآخر "بالمكتبة أو مجموعة المكتبات التي تقوم الجامعة بإنشائها وتمويلها وإدارتها من اجل تقديم الخدمات المكتبية والمعلوماتية المختلفة للمجتمع الجامعي بما يتلاءم مع أهداف الجامعة ذاتها"[5].

كما تعرف بأنها عبارة عن "مؤسسه ثقافية وعلمية تعمل على خدمة مجتمع معين من الطلبة والأساتذة والباحثين الذين ينسبون إلى الجامعة أوالمعهد أو الكلية، وذلك بتزويدهم بالمعلومات التي يحتاجونها فى دراستهم وأعمالهم من الكتب والدوريات والمطبوعات الأخرى والمواد السمعية والبصرية"[6].

لقد فتحت المكتبات الجامعية الباب الواسع للتعاون والتبادل بينها وبين روادها حتى غدت تؤدي مهام وأدوار أساسية وصولاً إلى مجتمع المعلومات وتضييق الفجوة بينها وبين روادها إذا ما قامت بتأدية وظيفتها ومهمتها الموكلة إليها على الوجه الأكمل لأنها الحافظة والمنتج والمصدر لكافة فئات المجتمع وعلى مختلف اختصاصاتهم[7].

أهمية المكتبات الجامعية :-

تعد المكتبة الجامعية ذلك النوع من المكتبات الذي يخدم مجتمعا معينا هو مجتمع الأساتذة والطلبة والإدارات المختلفة في الجامعة أو الكلية أو المعهد العالى حيث توفر لهم الكتب الدراسية وغيرها من اجل خدمة أهداف هذه الجامعة وأغراضها [8].

وتساند المكتبة الجامعية الجامعة فى الاضطلاع بمسؤولياتها الثلاثة وهى التعليم والتأهيل فى التخصصات العلمية والمهنية المختلفة والبحث وتنمية ألمعرفه والمساهمة فى تنمية المجتمع، فلكل جامعه برامجها الخاصة في التعليم و تأهيل المتخصصين و المهنيين وفقا لأولويات معينه تتفق واحتياجات المجتمع، كما لها أيضا برامجها وخططها الخاصة بالدراسات العليا والبحوث الأساسية الرامية لتطوير ألمعرفه البشرية والبحوث التطبيقية اللازمة لتطوير الخدمات[9].

وتحرص المكتبات الجامعية على توفير مصادر المعرفة وتقديم الخدمات المناسبة لهذه الخطط والبرامج والمشروعات ، وعندما نتحدث عن المكتبة الجامعية نقصد بها تشكيل المكتبات التي تعمل على خدمة مجتمع الجامعة بكل مكوناتها وعلى اختلاف مستوياتها.

أهداف المكتبة الجامعية :-

يجب على المكتبات الجامعية أن تقوم بتحقيق الأهداف التالية[10]:-

1- خدمة أهداف الجامعة ،حيث أن رسالة المكتبة جزء لايتجزأ من رسالة الجامعة التي تتركز فى التعليم والبحث وخدمة المجتمع .

2- تقديم الخدمات المكتبية للأساتذة وطلاب المرحلة الجامعية الأولى ولطلاب الدراسات العليا وخدمة المجتمع .

3- توفير الكتب والمراجع والمواد المكتبية الأخرى وإتاحتها وإعارتها لهيأة التدريس والطلاب من اجل توسيع دائرة معارفهم عن الموضوعات التي يدرسونها .

4- تقديم وسائل البحث فى اكبر عدد ممكن من حقول المعرفة.

5- البحث والتطوير وتعليم الطلاب كيفية استخدام المكتبة والاستفادة بالشكل الصحيح من مقتنياتها .

6- العمل دائما على توفير العنصر البشرى المؤهل مكتبيا من ذوى الكفايات العلمية والمهنية العالية .

7- تنظيم مواد المكتبة وتهيئتها للاستخدام وفق أفضل طريقة من رواد المكتبة ومن المستفيدين من هذه المواد .

8- المكتبة الجامعية مركز كبير ومهم من مراكز نشر وتوزيع المعلومات والأبحاث التي يقوم بها الطلاب والأساتذة والباحثون .

ويمكن أن نضيف إلى ذلك الأهداف التالية [11]:-

1ـ مساندة المناهج التعليمية الجامعية حيث توفر مصادر معلومات كالكتب والدوريات والرسائل الجامعية، وتقدم خدمات متنوعة من إعارة وخدمة مرجعية.

2ـ مساعدة الطلاب في إعداد بحوثهم ومايكلفون به من دراسات وأبحاث وأوراق عمل.

3ـ مساعدة الأساتذة في القيام ببحوثهم وإعداد المناهج التعليمية والإلمام بما ينشر في مجال تخصصهم، والإطلاع على آخر المستجدات سواء في تخصصاتهم أم التخصصات الأخرى.

4ـ النشر العلمي حيث يقوم قسم النشر التابع للمكتبة ـ في حال وجوده ـ بنشر البحوث والمقالات والكتب التي يعدها أو يشرف عليها أعضاء هيأة

التدريس الجامعي، وكذلك نشر الأدلة والنشرات الببليوغرافية التي تصدرها الجامعة.

وفي سبيل تحقيق المكتبة الجامعية لأهدافها يجب أن تسعى لتوفير مصادر معلومات متنوعة في موضوعاتها وذلك وفق التخصصات العلمية التي تدرس بالجامعة، وكذلك المصادر المتنوعة شكلا كالكتب والدوريات والرسائل الجامعية والنشرات وأعمال المؤتمرات والوسائل السمعية والبصرية، ومن ثم تقديم مجموعة من الخدمات المختلفة للمستفيدين منها.

وظائف المكتبة الجامعية :-

تتجلى وظائف المكتبات الجامعية في تحقيق مايلي[12]:-

1- بناء مجموعات المكتبة وتنميتها بما يضمن توفير مصادر المعلومات المناسبة للتخصصات التي تدرسها الجامعة.
2- تنظيم هذه المجموعات بما في ذلك عمليات التصنيف والفهرسة والتكشيف والاستخلاص وغيرها من العمليات التي تكفل ضبط هذه المجموعات وحفظها وتحليلها وتكشيفها وصيانتها.
3- تقديم الخدمات المكتبية والمرجعية واسترجاع المعلومات، وما يشمل ذلك من الإرشاد المكتبي المهني ومعاونة رواد المكتبة وتوجيههم نحو الإفادة الأمثل من المجموعات المتوفرة.
4- التعاون والتنسيق مع المكتبات الأخرى داخل القطر الواحد وخارجه للوصول إلى مصادر المعلومات الضرورية لروادها، والمشاركة في شبكات المعلومات المحلية والوطنية والإقليمية والدولية.
5- تزويد الطلاب والدارسين بالثقافة المكتبية الأساسية لتمكينهم من الوصول إلى الاستفادة المثلى من مقتنيات المكتبة وأوعية معلوماتها.

6- تطوير العمل المكتبي، وتحسين الأداء الوظيفي والإعلامي والتوثيقي.

7- دراسة المستفيدين من الخدمات المكتبية، أي القراء، بمختلف فئاتهم، ومعرفة اتجاهاتهم القرائية، بهدف تلبية طلباتهم وحاجاتهم المعرفية والمعلوماتية على أفضل وجه.

خدمات المكتبات الجامعية:-

ينبغي للمكتبات الجامعية أن تقدم لروادها مجموعة من الخدمات المتنوعة كما وكيفا، بحيث تشجع على الدراسة والبحث وعلى الاستخدام الأمثل للمكتبة، ولايمكن أن يتم ذلك إلا إذا عمل المكتبيون بالتعاون مع الأساتذة الجامعيين للتعرف على الأهداف التربوية وطرق التدريس، حتى تستطيع المكتبة أن تقدم الخدمات المناسبة لمستوى الدراسة الجامعية[13].

وتسمى هذه الخدمات بالخدمات المكتبية أو بخدمات المعلومات، وهي تتمثل في خدمات الاطلاع والإعارة, وخدمات الإرشاد والمراجع , وخدمات تدريب المستفيدين, وخدمات الإحاطة الجارية, وخدمات البث الانتقائي للمعلومات, وخدمات التكشيف والاستخلاص, والخدمات الببليوغرافية, وخدمات التصوير والاستنساخ.

ويمكن بيان الخدمات المفترض تقديمها من هذه المكتبات على النحو التالي:-

1- خدمة الاطلاع والإعارة:-

وهي تشكل العصب الحيوي لخدمات المكتبات والمعلومات وأهم مؤشر على فعالية المكتبة وتفاعل المستفيدين معها، وهي تقدم بهدف إتاحة مصادر المعلومات التي تقتنيها المكتبة للمستفيدين سواء بالاطلاع الداخلي أم استعارتها خارج المكتبة، ويتوقف نجاح هذه الخدمة على وجود سياسة واضحة وفعالة لتنظيم

الإعارة الداخلية والخارجية وإتاحة الفرصة لأكبر قدر من المستفيدين للوصول لتلك المصادر. وهنا يجب التأكيد على أهمية إتباع نظام الأرفف المفتوحة مع الأساتذة وطلبة الدراسات العليا وتوفير نظام مرن وبسيط ودقيق للإعارة[14].

ويجب الانتباه هنا إلى ضرورة التركيز على إتاحة الوصول للمصادر لأكبر قدر من المستفيدين خاصة في حالة الكتب التي يكون عليها طلب أكثر وهنا يفضل التنسيق مع الأستاذ عند توجيه الطلبة لمصادر معينة ليتسنى إتاحتها للطلبة بسرعة وسهولة.

2- خدمات الإرشاد والمراجع :

تهدف هذه الخدمة إلى معاونة المستفيد في الوصول إلى المواد المكتبية المناسبة وهي متمثلة في:

1. " تدريب القراء على استخدام الفهارس والرفوف.
2. استخدام الكتب المرجعية واستخراج المعلومات من بطون الكتب.
3. تدريب القراء على كيفية الاستفادة من مصادر المعلومات المتنوعة خاصة إذا كان القارئ يدخل المكتبة لأول مرة "[15].

وقد تعددت طرق تقديم خدمة الإرشاد فمنها ما يتم من خلال توجيه الموظف للمستفيد بشكل مباشر لمصدر المعلومة، ومنها ما يأخذ صور الملصقات، والإعلانات على لوحات الإعلان المختلفة داخل المكتبة وخارجها لتعريف القارئ وإرشاده ليصل إلى حاجاته بكل سهولة ويسر.

ويقصد بخدمة المراجع تقديم المعلومات المتعلقة بموضوع ما للمستفيد وليس تقديم مادة معينة ويطلق عليها أحياناً (خدمات المعلومات) وتنقسم إلى فئتين:

"أ.الإجابة عن الأسئلة البسيطة التي تتطلب الإجابة عنها بعض البيانات أو الحقائق المجردة.

ب.تقديم المعلومات الكاملة أو المختارة في موضوعات محددة ويتطلب ذلك بحث الإنتاج الفكري"[16].

وتهدف خدمة المراجع إلى مساعدة المستفيدين عند استخدامهم للكتب المرجعية، ويقصد بالكتب المرجعية الكتب التي يرجع إليها المستفيد للبحث عن معلومة معينة وليس لغرض قراءتها بالكامل ومن أمثلتها المعاجم والموسوعات والكشافات ... الخ.

3- الخدمات الببليوغرافية:

تعتبر هذه الخدمة ذات قيمة كبيرة وفائدة قصوى للباحثين, إذ تتعدى حدود التوجيه والإرشاد, في أنها تقدم حصراً ببليوغرافياً للنتاج الفكري في موضوع ما أو حصراً بمؤلفات شخص معين مثلاً, وعلى تحديث هذه القوائم الببليوغرافية بشكل دائم, وقد تعد القوائم الببليوغرافية داخل المكتبة نفسها أو يستفاد من تلك القوائم التي تعدها مكتبات ومؤسسات وجهات أخرى مثل القائمة الببليوغرافية الوطنية التي تقدم حصراً للنتاج الفكري الوطني لبلد ما.

4- خدمات التكشيف والاستخلاص:-

تعتبر الكشافات والمستخلصات من أدوات الاسترجاع الهامة والمفترض توافرها في معظم أنواع المكتبات لما لها من أهمية في ضبط النتاج الفكري والتعريف به, كما أنها تقدم المعلومات وتجيب عن الاستفسارات دون التعمق في مصادر المعلومات الأصلية, وهي تتشابه مع الفهرس في كونها تعطي فكرة عن محتويات مجموعة معينة من مصادر المعلومات ولكنها تختلف عنه في أنها قد لا تقتصر على محتويات مكتبة واحدة مثل الفهرس.

و التكشيف هو أحد أشكال التحليل الموضوعي للوثائق وهو يمثل المستوى الأول للتحليل بينما يمثل الاستخلاص المستوى الثاني.

و"تقدم المكتبات هذه الخدمات من خلال الطرق التالية:-

أولا: الاشتراك في دوريات التكشيف والاستخلاص وتوفيرها للباحثين.

ثانيا: عمل الكشافات والمستخلصات لمصادر المعلومات المتوفرة لديها عن طريق العاملين فيها.

ثالثا: تدريب الباحثين على التعامل مع الكشافات والمستخلصات.

رابعا: الاشتراك في نظم وشبكات المعلومات التي تقدم هذه الخدمات آليا"[17].

5- خدمات الإحاطة الجارية:

يقصد بها تلك الخدمة التي تهدف إلي إبلاغ المستفيدين من المكتبة بآخر التطورات الجارية و الحديثة والإضافات الجديدة على مجموعات المكتبة[18], وهي خدمة عامة تقدم لكل المستفيدين وتتضمن الإجراءات التالية:

1. "استعراض الوثائق والمصادر التي تصل المكتبة أو مركز المعلومات وتصفحها.
2. اختيار المواد التي تناسب احتياجات المستفيدين.
3. إشعار المستفيدين وإعلامهم بالمواد التي تهمهم بالطرق المناسبة"[19].

ويمكن تقديم هذه الخدمة بعدة طرق منها [20] :

- الاتصال الهاتفي بالمستفيدين.
- تسجيل الإشارات الببليوغرافية على جذاذات وإرسالها إلي المستفيدين.
- تمرير الدوريات.
- قوائم الإضافات.

- استنساخ قوائم محتويات الدوريات.
- النشرة الإعلامية.
- البث الانتقائي للمعلومات.

6- خدمة البث الانتقائي للمعلومات :-

تعتبر هذه الخدمة نمطاً متميزاً من الإحاطة الجارية، فهو " إحاطة جارية لصالح مستفيد بعينه، وتهدف إلي إبقاء المستفيد متمشياً مع آخر التطورات والإنجازات في حقل تخصصه واهتماماته الموضوعية التي يحددها بنفسه ويعدلها بين الحين والآخر "[21]، و"غالباً ما تقدم هذه الخدمة لأعضاء هيأة التدريس بالجامعة وهي تهدف إلى تزويد المستفيدين بصفة دورية أسبوعياً أو كل شهر بالمصادر والمعلومات"[22] وذلك حسب وصول المصادر أو المعلومات التي تهم المستفيد إلى المكتبة.

حيث يهدف من خلالها إلى تحقيق هدفين [23] :

أ. توفير الإحاطة الجارية لكل مستفيد على حدة.

ب. توفير وقت المستفيد باستبعاد المعلومات والمصادر التي لا تناسبه.

7- خدمات التصوير والترجمة :-

من المهم جدا توفير خدمة التصوير في حالة استحالة استعارة بعض المصادر خارج المكتبة كالرسائل الجامعية والدوريات والكتب المرجعية، بحيث تكون هذه الخدمة مجانية أو بمقابل رمزي، والغاية من هذه الخدمة المحافظة على مجموعة المكتبة ذات الطبيعة الخاصة وتوفير وقت المستفيد.

وتتمثل خدمة الترجمة في تقديم ترجمات كاملة لبعض النصوص الهامة، أو إعداد مستخلصات لها باللغة العربية، أو من خلال مساعدة الباحثين للوصول لمترجمين أكفاء وتوفير مصادر معلومات مترجمة[24].

8- خدمة الوسائل السمعية والبصرية:-

تقدم هذه الخدمة من خلال توفير الوسائل السمعية والبصرية للمستفيدين, وإتاحة استخدامهم لها بما يتناسب واحتياجاتهم، ولاتقل أهمية هذه الوسائل عن مصادر المعلومات الأخرى من حيث اشتمالها على معلومات مهمة جيدة إضافة لما لها من ميزة في إيصال المعلومة بشكل أفضل من المصادر الورقية.

9- التعاون مع المكتبات الأخرى:-

يستفاد من عملية التعاون بين المكتبة الجامعية والمكتبات المناظرة لها والمكتبات الوطنية والمتخصصة والعامة من أجل إتاحة الوصول للمجموعات المكتبية التي تحتويها تلك المكتبات، والتنسيق في عمليات الاطلاع والإعارة بحيث لو قصد الأستاذ أوطالب الدراسات العليا مكتبة أخرى فإنه بحكم التعاون بين مكتبته وتلك المكتبة سيلقى ترحابا أكبر وكل مساعدة ممكنة، وهذا ينطبق على المكتبات داخل الدولة وخارجها.

10- تدريب المستفيدين على استخدام المكتبة:-

يظل استخدام المكتبة مرتبطاً بخبرة المستفيد ومعرفته أسس استخدام مصادر المعلومات والإفادة منها، ومعرفته بأقسام المكتبة وكيف يصل إلى حاجته من المعلومات بسهولة ويسر، ولهذا فإن مدى استفادة الأساتذة والطلبة من مكتباتهم تتفاوت من شخص لآخر بحسب خبراتهم الشخصية، وهذا أمر دون شك سيكون

له آثار سلبية على مدى إقبالهم على المكتبة ومدى إفادتهم منها، وقد يسبب للبعض شعورا بالرهبة وقلة استخدامهم للمكتبة، ولاسيما أن بعضهم يشعر بالحرج الشديد من أن يعترف بعدم معرفته بالطريقة المثلى لاستخدام المكتبة ومصادرها أوضعفها.

وهنا تلجأ المكتبة إلى انتهاج طرق معينة لتدريب المستفيدين على استخدام المكتبة وتعريفهم بمجموعاتها وخدماتها وأقسامها، لما لذلك من آثار إيجابية سوف تنعكس على كل من يستخدم المكتبة وعلى المكتبة نفسها, وتتحدد الفوائد العائدة على المستفيد في:

أ. سهولة الحصول على المعلومات: حيث يتعرف المستفيد على الإمكانيات التي تتمتع بها المكتبة للاستجابة لكل الطلبات ولتقديم المساعدة للمستفيدين سواء للمطالعة أم للحصول على المعلومات التي تساعدهم في الإسراع لإنجاز أعمالهم.

ب. التمكن من أساليب البحث عن المعلومات: هناك بعض المستفيدين الذين لا يعرفون التقنيات المستخدمة في المكتبة ولا يستطيعون اختيار نوع المراجع الملائمة لطلباتهم، ويجهلون طريقة استعمال الببليوغرافيا، وسبل الاستفادة منها لذلك فإن دروس التدريب ستمكنهم من التعرف على منهجية البحث عن المعلومات.

ج. الإطلاع الحر: يتيح للمستفيد "الحصول على مردود وفير, وأن ينمي قدراته الشخصية في البحث وأن يسلك طريقاً منهجية للتزود بالمعلومات وأن يبحث مباشرة عما هو ضروري ومفيد بالنسبة له.

واستقلالية المستفيد عند استخدامه للمكتبة لا يعني تفادي التعامل مع المكتبي بل يجب أن تكون هناك علاقة ترابط بين المستفيد والمكتبي لأنه لا يمكن لأحد أن يستغني عن الآخر.

ويمكن اختيار إحدى الطرق الآتية لتدريب المستفيدين[25]:

1. المحاضرات العامة: عادة ما تكون هذه المحاضرات مصحوبة بزيارات ميدانية إلى المكتبات لترسيخ الأفكار والمعلومات التي تم عرضها في المحاضرات.
2. الإرشاد الفردي: يكون بالإطلاع على القانون الداخلي للمكتبة والذي يقع النص فيه على شروط استعمال المكتبة ونوعية الخدمات المقدمة للمستفيدين.
3. المقرر الدراسي: بحيث يجمع بين المناهج المقررة مادة التوثيق والمعلومات بهدف إكساب الطلبة الخبرات الأساسية للتعامل مع المكتبة.
4. أدلة المكتبات: تعدها المكتبة بغية تسهيل استعمال المواد الوثائقية من طرف المستفيد.
5. الأفلام التعليمية: باعتبار أن الوسائل السمعية والبصرية لها آثار إيجابية في عملية ترسيخ الفكرة للمستفيد لهذا يمكن الاعتماد عليها في عملية التدريب.

مدى الحاجة للمكتبة الجامعية لدعم برامج الدراسات العليا:-

تمثل الدراسات العليا الخطوة الأولى في توجيه الطالب للبحث العلمي بعد أن تعود خلال فترة الدراسات الأولية على إعداد البحوث وأوراق العمل وإجرائهما، ومن هنا تبرز أهميتها في تكوين الباحثين، حتى أن البعض يرى في ضعف برامج الدراسات العليا وندرتها في بعض الحقول والتخصصات أحد الأسباب المعيقة للعطاء العلمي، ويرى في المقابل في دعم هذه البرامج وتطويرها عملاً خليقاً برفع المستوى العلمي، كما أن عدم الوعي بأهمية البحث العلمي يأتي ليس من قصور نظر الطلاب بل كما يرى المختصون في حقل التعليم العالي، من

الوظيفة التي اضطلعت بها الجامعات والتي اقتصرت علي تلبية حاجات المجتمع من الخريجين والفنيين بواسطة التعليم من دون أن تعمل على إحداث الأثر المطلوب في أهداف التعليم العالي في البحث العلمي ونقل التقنية فلم تخرج عن كونها استكمالاً لمراحل التعليم التي سبقها[26].

ويبرز عند الحديث عن برامج الدراسات العليا الدور الذي يجب أن تطلع به المكتبات الجامعية في دعم هذه البرامج ولاسيما عند الشروع في تنظيم برامج داخلية للدراسات العليا، وهذا يتطلب توفير المكتبات الجامعية المحلية وتطويرها وتحسينها وتفعيلها لتكون في مستوى المكتبات الجامعية في الدول المتقدمة، فإذا كان طالب الدراسات العليا في الدول الأجنبية يقضي معظم وقته في المكتبة لإعداد البحوث وأوراق العمل وللبحث والإطلاع فإن طالب الدراسات العليا بالداخل يجد نفسه معظم الأحيان مصابا بالإحباط إما لضعف استخدامه للمكتبة أو لضعف تلك المكتبات عن الإيفاء بحاجاته من المعلومات ومصادر المعلومات، وعدم توافر خدمات مناسبة تتصف بالسرعة والمرونة وتوافر المعلومة المناسبة في الوقت المناسب.

ويتجلى دور المكتبات الجامعية في دعم برامج الدراسات العليا في عدة جوانب يتعلق الأول بتوفير الدعم والمساندة للأستاذ الجامعي الذي يتولى مهمة التدريس بهذه البرامج، والجانب الثاني يتعلق بالمناهج الدراسية، فيما يختص الجانب الثالث بتوفير الدعم والمساندة لطالب الدراسات العليا، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:-

أولا : الأستاذ الجامعي:-

يتولى الأستاذ الجامعي مهمة التدريس للطلبة في التعليم الجامعي، وهو الذي يضع المناهج الدراسية بما يتوافق مع أهداف القسم والكلية التي يدرس بها، ووفق المواد التي يدرسها والغرض المطلوب تحقيقه من تدريس كل مادة على

حدة، لذا فإن التحديد الأولي لمفردات المواد يساعد دون شك في تحديد طريقة التدريس والمنهج أو الموضوعات التي سيتم تناولها.

ويعتمد الأستاذ الجامعي في تدريس المواد المكلف بتدريسها على خبرته العلمية أو الاسترشاد بآراء الأساتذة الأكثر منه خبرة في هذا المجال، والقيام بالكثير من القراءات في عدة مصادر معلومات والإطلاع على آخر التطورات في الموضوعات التي يدرسها وآخر المؤلفات والأبحاث والكتب ومقالات الدوريات في تلك الموضوعات، وهنا يأتي دور المكتبة التي يجب أن تعمل على توفير مصادر المعلومات المناسبة للأستاذ الجامعي، وفي حال تعذر توفير تلك المصادر تبرز فائدة الاشتراك في قواعد البيانات وشبكات المعلومات في كونها وسيلة مهمة يمكن أن يستخدمها الأستاذ الجامعي في الوصول إلى المصادر الحديثة وربما الاستفادة من آراء أساتذة آخرين من جامعات أخرى.

وهنا يجب أن نشير إلى نقطة مهمة جدا وهي أهمية التعليم المستمر للأستاذ الجامعي، بحيث يكون على إطلاع مستمر على آخر التطورات في مجال تخصصه والمجالات الأخرى – إذا أمكن–لتتوفر لديه على الدوام معرفة تؤهله للإطلاع بمسؤولياته التعليمية على أكمل وجه، فعلى سبيل المثال يشير المختصون في مجال المعلومات إلى مايعرف بأمية شبكة المعلومات وهو مصطلح يطلق على الأشخاص الذين لايعرفون شيئا عن شبكة المعلومات وعن استخداماتها المختلفة، وكيفية البحث فيها واستخدامها بما يتوافق مع اهتماماتهم، وهذا لايستبعد الشخص المتخصص في العلوم التطبيقية أو الإنسانية، فشبكة المعلومات تفرض نفسها بقوة كواحدة من أكبر وأشهر شبكات المعلومات العالمية والخدمات التي يمكن أن توفرها للأستاذ الجامعي في مجال[27]:

- التعرف على أحدث الإصدارات في المجالات المعرفية التي يقوم بها.

- ❖ الاشتراك في المؤتمرات المحلية والقومية والعالمية في مجال التخصص.
- ❖ الاشتراك في الدوريات الالكترونية المتخصصة.
- ❖ تكوين الجماعات ذات الاهتمامات المشتركة التي تقوم بالتبادل فيما بينها.
- ❖ عقد الدورات التدريبية المتخصصة سواء كانت تأهيلية أم تنشيطية في المجالات المعرفية أو طرق تدريسها.

ثانيا: المناهج الدراسية[28]:-

أثرت العديد من تطورات عصر المعلومات على المناهج الدراسية في التعليم الجامعي وفرضت إمكانية تعديل تلك المناهج بما يتوافق مع تداعيات العصر، ذلك أن ثورة المعلومات طرحت مجموعة من الأسئلة مثل:-

مانوع المعرفة التي يجب أن تقدمها تلك المناهج للمتعلمين؟وكيف يتم تقديم أو معالجة المعرفة فيها؟ ومأأنسب الأساليب للتفاعل مع المعرفة؟ومامعيار الحكم على مدى استفادة المتعلمين من تلك المعرفة؟

وترتبط فكرة تطوير المناهج التعليمية الجامعية بتطوير الأستاذ الجامعي لطريقته في التدريس كما سبق وأن أشرنا في الفقرة السابقة.

ثالثا: الطالب:-

الطالب هو محور اهتمام التعليم الجامعي والواقع إن عملية تطوير التعليم الجامعي يهدف إلى مواكبة العصر الذي نعيشه لأن هذا يؤدي بالتالي إلى خلق جيل جامعي - إن صح التعبير - يتسلح لا بالتعليم العالي فحسب بل التعليم المناسب لاتجاهات المجتمع، فالمجتمعات التي تسعى لأن يكون لها دور ومكانة

في مصاف الأمم المتقدمة يجب أن تفكر وتخطط وتسعى لتطوير مجتمعاتها بما يتناسب وروح العصر، فلم يعد من المحبذ أن يتخرج الطالب من الجامعة وهو جاهل بآخر التطورات في مجال تخصصه.

إن تطوير طريقة التعليم الجامعي يجب أن تكون بالابتعاد قدر الإمكان عن التلقين الذي يلغي تفكير الطالب ويجعله مستقبلا حافظا لاصاحب عقل مستنير ينشط ويبحث ويستكشف ويبتكر، كما يجب تشجيع الطلبة على الإطلاع والبحث[29].

إن الطلبة بحاجة إلى المكتبة لأنها[30]:-

1- تمكنهم من التعرف على مصادر معلومات متعددة وحديثة للموضوعات والمواد التي يدرسونها دون التقيد فقط بالمنهج الدراسي.
2- تساهم في القضاء على مشكلة الحصول على مصادر المعلومات.
3- الاستعانة بالقراءة والإطلاع لاستثمار أوقات الفراغ وحل المشكلات بالأسلوب العلمي.
4- معرفة كيفية كتابة البحوث والمقالات من خلال الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي توفرها المكتبة.

ويمكن أن تتجلى مواصفات المكتبة الجامعية الملائمة لدعم برامج الدراسات العليا في:-

1- اشتمالها على مجموعة من مصادر المعلومات المتنوعة شكلا من الكتاب إلى الدورية والرسائل الجامعية والوسائل السمعية والبصرية.
2- تنوع لغات النتاج الفكري الذي تقتنيه المكتبة وعدم اقتصاره على اللغة العربية فحسب لما لذلك من أهمية في توفير نتائج الأمم الأخرى وخلاصاتها وخبراتها والاستفادة منها.

3- أن تكون تلك المصادر متميزة من حيث موضوعاتها والطريقة المتبعة في إعدادها وأن تتصف بالطريقة العلمية والتخصصية بحيث يبتعد عن الكتب التي تقدم مداخل تمهيدية واستعراضات عامة للموضوعات.
4- أن تضم البحوث وأوراق العمل التي يعدها الأساتذة وطلبة الدراسات العليا.
5- أن تتصف هذه المصادر بالحداثة.
6- تقديم خدمات متنوعة ومتطورة.

متطلبات تطوير المكتبات الجامعية:-

تتطلب المكتبة الجامعية الناجحة توافر مجموعة من المقومات الأساسية والتي يمكن بيانها على النحو التالي[31]:-

أولا:- الموقع المتوسط والمناسب والمبنى المصمم أصلا ليكون مكتبة جامعية والمجهز بشكل مناسب ودعم معنوي من قبل إدارة الجامعة .

ثانيا:- ميزانية مناسبة ودعم معنوي من قبل إدارة الجامعة .

ثالثا:- مجموعات غنية من مصادر المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة بجميع اللغات والأشكال والموضوعات بما يتلاءم مع احتياجات المستفيدين

رابعا:- إدارة ناجحة نشطة قادرة على تيسير أمور المكتبة والقيام بالعملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وإشراف وتوجيه ورقابة وتقويم وتوزيع للموارد على أفضل وجه .

خامسا:- كادر بشرى مؤهل علميا وفنيا وتقنيا للعمل في المكتبة والاضطلاع بمسئوليتها ومهامها وخدماتها.

والمتتبع لحال المكتبات الجامعية يرى أنها تواجه بضع مشاكل تؤثر بشكل سلبي على أدائها لوظائفها وفق أفضل طريقة ممكنة، حيث تتجلى تلك المشاكل فيما يلي:-

1- غياب الفهم الكافي من قبل إدارة الجامعة لأهمية المكتبة ودورها في العملية التعليمية، ولطبيعة العمل المكتبي ومتطلباته الخاصة مما يؤدى إلى فرض قيود صعبة عليها في مجالات التوظيف والمالية واتخاذ القرارات .

2- عدم توافر الميزانية الكافية التي تترك آثارا واضحة على المتطلبات الأساسية الأخرى كالأثاث والأجهزة والتوظيف والتدريب والتزويد وتكنولوجيا المعلومات .

3- الاتجاهات نحو تعيين مديري المكتبات الجامعية من غير المتخصصين في مجال المكتبات والمعلومات مما يؤدى إلى التخبط في كثير من الأحيان فى اتخاذ القرارات ولاسيما فى مجال العمليات الفنية والمحوسبة .

4- تمييز الأكاديميين فى الجامعة عن زملائهم العاملين فى المكتبة الجامعية فى مجال الرواتب وفرص الترقية والبعثات وغيرها من الميزات المالية والإدارية والأدبية .

5- الاتجاهات السلبية لبعض الطلبة وأعضاء هيأة التدريس نحو المكتبة فيما يتعلق بمجموعاتها وخدماتها والعاملين فيها واقتناع بعض أعضاء هيأة التدريس انه يعرف عن المكتبة أكثر مما يعرف أمناء المكتبات أنفسهم، وبعض العاملين فى المكتبة ليسوا مدربين بما فيه الكفاية للاجابة عن أسئلة المستفيدين واستفساراتهم.

فالمكتبة الجامعية لا يمكنها، بل ولا يحق لها، أن تتخلف عن روح العصر ولا أن تنأى عن سماته وخصائصه، ولا بد لها من أن تتغير بتغير هذه السمات

والخصائص، لأنها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والعلمية والثقافية والتربوية لأبناء المجتمع وبناته[32].

وتسعى المكتبات الجامعية للحاق بركب التطور والاستفادة قدر الإمكان من التطورات المتاحة وذلك بسبب[33].

1- الزيادة الهائلة في حجم الإنتاج الفكري، حيث أن هذا الإنتاج ينمو ويتضاعف سنوياً بنسبة تعادل 10% وسطياً•

2- تغير طبيعة الحاجة إلى المعلومات نتيجة التقدم العلمي والاجتماعي، ونتيجة تداخل الاختصاصات العلمية وتكاملها، الأمر الذي أدى إلى التركيز على المعلومة أكثر من التركيز على الكتاب•

3- تعاظم أهمية مصادر المعلومات، الأمر الذي دفع بكل مؤسسة أو مركز علمي إلى إنشاء مكتبته الخاصة وتزويدها بالأبحاث والمعلومات التي تساهم في تطوير إنتاجها ومردودها•

4- التخفيف من أعباء الأعمال اليدوية الروتينية وتطوير إنتاجية العمل بأقل عدد من العاملين•

5- تطوير الخدمات المكتبية والمعلوماتية، والاستفادة من خدمات لاستخلاص والتكشيف الآلية، وخاصة في مجال الدوريات العلمية ومستخلصاتها ومصادر المعلومات غير التقليدية•

6- الاستفادة من خدمات بنوك المعلومات وقواعد بياناتها، والوصول إلى المعلومات واسترجاعها وبثها ونسخها بسهولة وسرعة•

7- المساهمة في إقامة شبكات ونظم آلية معلوماتية تعاونية بين المكتبات والجامعات ومراكز البحث العلمي•

8- توفير النفقات وتقديم خدمات أفضل بتكاليف أقل، والاستعاضة عن شراء أوعية المعلومات المرجعية التقليدية الغالية الثمن، كالموسوعات والدوريات والكشافات والمستخلصات بالأقراص الليزرية CD-ROM•

9- إيجاد حل لمشكلة ضيق المكان، وهي المشكلة التي تعاني منها جميع المكتبات الضخمة، مهما كانت مساحتها كبيرة•

10- مواكبة تطور مجتمع المعلومات والثورة المعلوماتية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في تطوير البحث العلميز

يمكن أن نضيف إلى هذا[34]:-

1- **تحدي الانترنيت:** فمنذ نهاية الألفية الماضية أصبحت هذه الشبكة ذات أهمية فائقة لاغنى عنها في البحث العلمي في المكتبات الجامعية, بسبب الخدمات الكبيرة المتنوعة الحديثة المتجددة والسريعة.حيث أدى ذلك الإقبال الكبير على خدمات المكتبة الجامعية إلى عدم تلبية حاجات المستفيدين المتواصلة والمتلاحقة لكثرتها، في حين أن استغلال الحاسوب في المكتبة الجامعية قصد استرجاع المعلومات, زاد من الطلبات الأمر الذي شكل ضغطا كبيرا دعاها إلى وضع قيود وشروط أمام المستفيدين.

ومن جهة أخرى فان شبكة الانترنيت قدمت فوائد كثيرة للمكتبة الجامعية, وذلك بتقديم المعلومات الخاصة بها على مواقع ويب تعرف بتنظيم المكتبة وبمصالحها وخدماتها ونظامها الداخلي، وتسهل البحث في قواعد المعلومات الببليوغرافية الموجودة على الشبكة لآلاف المكتبات في العالم، فقد أصبحت الانترنيت اليوم وسيلة لتحصيل المعلومات بطريقة أكثر ثورية ليس عن طريق الخط المباشر فقط بل عن طريق المكتبة أيضا أو عبر البريد الالكتروني أو بروتوكول نقل الملفات.

2- **تحدي المكتبات الالكترونية:** تقف المكتبات الجامعية في هذا العصر الرقمي أمام وظائف جديدة ومطالب متغيرة, تقوم أساسا على استخدام الوسائل الالكترونية والمعلومات الرقمية, ويحتاج ذلك إلى تعاون جدي بين المكتبات الجامعية ومراكز البحث. ومن واجب الجامعة تحضير المنشورات والمعلومات العلمية لتغذية المكتبات الالكترونية مثل الأطروحات والرسائل الجامعية والبحوث ومنتجات الوسائط المتعددة, فوق أقراص مدمجة CD-ROM بالتعاون مع دور النشر, أو وضعها على الخط المباشر.

فالمكتبات الجامعية اليوم تواجه تحديات عديدة منها تحدي النشر الالكتروني وزيادة الإنتاج الفكري، والتحدي الاقتصادي لتأمين الموارد المالية لها ,والتحدي المعرفي حتى تواكب تطورات العصر.

3- **تحدي الوسائط المتعددة:** لقد سطع نجم الحوامل الالكترونية الحديثة, والتي يصطلح عليها اسم الوسائط المتعددة " MULTIMEDIA" فهي حسب تعريف القاموس الحر على الخط العام 1994 "تركيب من نص وصورة وصوت، مع الصور المتحركة مثل تسلسل الفيديو، فهذا الشكل الجديد لحوامل المعلومات أصبح أكثر طلبا عند المستفيدين والمكتبات ذلك أنه يحتوي على ميزة البحث وكذا السرعة في الاستعراض إضافة إلى السعة الهائلة في تخزين المعلومات، فالقرص الواحد يستطيع احتواء مئات الكتب التي تعجز رفوف المكتبات الصغيرة ومخازنها عن احتوائها، لذا فإن المكتبات الجامعية مطالبة بتوفير هذه الحوامل, إضافة إلى تكنولوجيا المعلومات المصاحبة لها أو التي بواسطتها يتم الاطلاع على محتوياتها . ويبقى المشكل المطروح هو التطور السريع الذي تعرفه هذه التكنولوجيا سواء كان في مجالSOFT WARE أو HARDWARE فالأنظمة تتطور

مما يجعل بعض أشكال الوسائط تلغى ولا تكون قابلة للاستخدام، وسيكون ذلك قريبا مصير القرص المرن FLOPPY مما يجعل المكتبات ملزمة بمواكبة هذه التطورات التكنولوجية.مما سيثقل كاهل الميزانية في جانب النفقات وهو تحدي جديد يجب تجاوزه.

4- **تحدي الدوريات الالكترونية:** هي دوريات تعد وتوزع بصورة إلكترونية, وهي إحدى مصادر المعلومات على الشبكة العالمية . بعضها متاح مجانا والبعض الأخر برسوم اشتراك, من أهم ميزاتها سرعة النشر, التكشيف الآلي, ارتباطات تشعبيه مع منشورات أخرى على الشبكة, اقتصادية بالنسبة للتكاليف وكذا المساحة في المخازن.ناهيك عن إمكانية نشرها على حوامل الكترونية .وهكذا تجد المكتبات نفسها و هي تكافح في مجال ليس لها سيطرة مباشرة عليه بسبب الاتجاهات والعروض والشروط المتنوعة لدور النشر والعارضين والوكلاء.

5- **تحدي الأطروحات الالكترونية:** الأطروحات الجامعية الإلكترونية هي معلومات حاسوبية، وهي وسائط جديدة يجب معالجتها بطريقة خاصة تتناسب مع أهميتها بصورة عقلانية و بكل اهتمام ورعاية لما تقدمه هذه الأطروحات – درجة الدكتوراه خاصة – من نتائج و اقتراحات ذات درجة بالغة الأهمية.

وفي إطار تطور أشكال النشر و تطور رصيد المكتبات الجامعية واحتياجات روادها, فقد أصبح الحصول على النص الإلكتروني للأطروحة إلزاميا في ظل المهام الحديثة التي أوكلت للمكتبة الجامعية و في ظل الثورة التكنولوجية، كما أن إيداع قرص مضغوط أو قرص مرن يحتوي النص الكامل للوثيقة هو أمر سهل وفي متناول الجميع، لكن يظل المشكل المطروح في حقوق المؤلف التي لا تزال غير مصونة و لاسيما

مايتاح منها عبر شبكة الإنترنت، لذا فيجب أخذ كل الاحتياطات لوضعها تحت تصرف المستفيدين من جهة و تأمينا و حفظا لحقوق صاحبها من جهة أخرى. فيمكن إتاحتها في صيغة كتاب إلكتروني PDFمع تحديد بعض الخصائص في عملية إنشائها, والتي تمنع النسخ و تمنع التحميل أو الحفظ من الملف حفاظا على حق التأليف، أو يمكن أن يتاح مستخلص لها يعرف بما جاء فيها. و يبقى الرجوع إلى النص الأصلي مرتبط بالحضور الشخصي للمستفيد ، على أن يستشار صاحب العمل في أي الخيارين يفضل.

6- **تحدي التعليم و الإعارة عن بعد** :إن الانتقال من الجامعة التقليدية إلى الافتراضية, والتعليم عن بعد باستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال أو بالأحرى استخدام الإنترنيت, سيفتح أبوابا جديدة أمام الراغبين في تحصيل شهادات علمية من جامعات عربية أو عبر العالم. و يزيد من حظوظ ذوي الارتباطات العملية أو العائلية – الأم في بيتها- ؛ حيث أن الحصول على شهادة جامعية من منزلك أصبحت أمرا واردا في أي علم أو تخصص تريده, و بكل الدرجات العلمية؛ بفضل ما تتيحه هذه العوالم الافتراضية من تقنيات اتصالية عالية. فأين ستكون المكتبة الجامعية من هذا؟

ومن الجدير بالذكر أن المكتبات الجامعية في أوربا وأمريكا بل وبعض بلدان العالم الثالث الأخرى، تحقيقاً منها لأهدافها ووظائفها التعليمية وخدمة للبحث العلمي في عصر الثورة المعلوماتية وتأكيداً لريادتها في المجتمع قد سارعت بالاستجابة لروح العصر: فميكنت مقتنياتها وأوعية معلوماتها وفهارسها، وأدخلت التقنية الإلكترونية الحديثة، واقتنت أوعية المعلومات الإلكترونية، واندمجت في شبكات عالمية، أو شكلت بالتعاون مع المكتبات الأخرى شبكات محلية أو إقليمية، وقد أصبح بإمكان جميع الطلاب وأعضاء الهيأة التعليمية في غالبية الجامعات

الأمريكية والأوربية، بل وبعض جامعات البلدان الأخرى، الوصول إلى مقتنيات مكتباتهم الجامعية ومراجعها ودورياتها وأوعية معلوماتها المختلفة، وهم في بيوتهم أو مكاتبهم، عن طريق الحاسوب• هذا علاوة عن الوصول إلى مقتنيات المكتبات العامة والجامعية الأخرى المتعاونة مع هذه الجامعات والمشاركة في شبكات المعلومات، وإلى المراجع وأوعية المعلومات المرجعية والموسوعية، المتوفرة في جميع أنحاء شبكات المعلومات وبخاصة شبة الويب والإنترنيت[35]•

وعلى الرغم مما ستتطلبه عملية تطوير مكتباتنا الجامعية بما يتناسب ومتطلبات العصر من ميزانيات كبيرة وتجهيز المكتبات الإلكترونية الحديثة وربطها بشبكات المعلومات، من بنية تحتية قوية في مجال الاتصالات وتجهيزات ومكونات حاسوبية وبرمجيات وأوعية معلومات إلكترونية، ورغم الجهود الكبيرة المطلوبة لتحويل المكتبة الجامعية من شكلها التقليدي إلى الشكل الإلكتروني أوالرقمي الحديث، فإن هذه الأعباء والجهود تقدم مردوداً علمياً وثقافياً وفائدة علمية وبحثية أكبر من هذه الأعباء والجهود والأموال المصروفة لهذه الغاية، وتوفر نفقات ومصروفات إدارية ومالية، وجهوداً بشرية ومساحات مكانية، وتختصر الوقت، وتقدم الخدمات المكتبية والمعرفة الدقيقة في فترات أمنية قصيرة قياسية، هي أقرب إلى الخيال منها إلى الواقع[36]•

النتائج والتوصيات

يمكن من خلال هذه الدراسة الوصفية استخلاص النتائج التالية:-

1- أهمية المكتبة الجامعية في دعم برامج الدراسات العليا.

2- يحتاج الأستاذ الجامعي للمكتبة الجامعية لإعداد المناهج ولمواصلة التعليم المستمر في مجال تخصصه.

3- حاجة طلاب الدراسات العليا لمكتبات جامعية متطورة تلبي احتياجاتهم من المعلومات ومصادر المعلومات الحديثة والمتنوعة.

4- افتقاد المكتبات الجامعية للخدمات الحديثة.

وعلى ضوء ذلك توصي الدراسة بما يلي:-

1- ضرورة الاهتمام بإنشاء المكتبات الجامعية الواقعة داخل الجامعات الليبية وتطويرها بما يتوافق وأهداف تلك الجامعات والتخصصات التي تدرس بها.

2- ضرورة مراعاة التنوع والحداثة في المجموعات المكتبية التي تضمها تلك المكتبات.

3- تقديم خدمات متنوعة ومتطورة بما يتماشى ومتطلبات العصر والاستفادة من التقنيات المتاحة في مجال المكتبات والمعلومات.

4- الاهتمام بتدريب المستفيدين على الطرق الصحيحة للاستفادة من المكتبات.

5- ضرورة إيجاد جسور للتعاون بين المكتبات الجامعية والمكتبات الأخرى على الصعيد المحلي والعربي والدولي.

هوامش الدراسة ومصادرها:-

1- المكتبة الجامعية في خضم الثورة المعلوماتية والمكتبات الرقمية http://www.alyaseer .net/vb/showthread .php?t=7367

2- د.ج فوسكت. سبل الاتصال: الكتب والمكتبات في عصر المعلومات/ترجمة حمد عبدالله عبدالقادر؛ مراجعة حسين الشيمي . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية،1993. ص 73.

3- المكتبة الجامعية في خضم الثورة المعلوماتية والمكتبات الرقمية. مصدر سابق.

4- المصدر السابق.

5- احمد بدر. محمد فتحي عبد الهادي .المكتبة الجامعية .القاهرة :مكتبة غريب ،1987.ص20.

6- عمر احمد همشري، ربحي مصطفى عليان .المرجع في علم المكتبات والمعلومات .عمان: دار الشروق .1997.ص45.

7- ابراهيم قنديلجي .المكتبات الجامعية . بغداد :جامعة بغداد ،1985.ص15.

8- http://www.arabcin.net/arabiaall/3.4-2002/8.html الخميس 2008-3-6

9- حامد الشافعي دياب .إدارة المكتبات الجامعية. القاهرة: مكتبة غريب، 1988 .ص71.

10- حشمت قاسم .مدخل لدراسة المكتبات وعلم المكتبات .القاهره دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،1995.ص104-105.

11- سعيد احمد حسن .المكتبة الجامعية :نشأتها وتطورها وأهدافها .عمان :دار الجيل ،1992.ص28-30.

12- ابراهيم عبدالله زايد."إدارة المكتبات الجامعية." مكتبة الإدارة . س2 ، ع4 (أكتوبر 1971) .ص ص 13- 14.

13- نزار عيون السود. المكتبات الجامعية ودورها في البحث العلمي في ظل التقنيات الحديثة -http://www.arabcin.net/arabiaall/3.4 2002/16.html

14- أبوبكر محمود الهوش، مبروكة عمر محيريق. دراسات في المكتبات, طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان والمطابع، 1981. ص109.

15- ربحي مصطفى عليان، أمين النجداوي. مقدمة في علم المكتبات والمعلومات. ط3، مزيدة ومنقحة. عمان: دار الفكر، 2005. ص ص236-238.

16- ناهد حمدي أحمد. مناهج البحث في علوم المكتبات. الرياض: دار المريخ، 1979. ص 18.

17- ربحي مصطفى عليان، أمين النجداوي. مصدر سابق. ص 243.

18- أحمد محمد الشامي, سيد حسب الله. المعجم الموسوعي لمصطلحات المكتبات والمعلومات:إنجليزي-عربي. الرياض: دار المريخ،1988..ص325

19- عمر أحمد همشري, ربحي مصطفى عليان. مصدر سابق. ص 219.

20- حشمت قاسم .خدمات المعلومات: مقوماتها وأشكالها . القاهرة:مكتبة غريب,**1984**.ص325

21- عمر أحمد همشري, ربحي مصطفى عليان. مصدر سابق.ص292

22- أحمد بدر، محمد فتحي عبدالهادي. المكتبة الجامعية. القاهرة: مكتبة غريب، 1987. ص229.

23- عمر أحمد همشري, ربحي مصطفى عليان. مصدر سابق. ص346.

24- ربحي مصطفى عليان، أمين النجداوي. مصدر سابق.ص 249.

25- العيدية باشر.تدريب المستفيدين على استعمال المواد الوثائقية. الندوة العربية الثانية حول: المستفيدين من خدمات المكتبات ومراكز التوثيق العربية. ع15. تونس: مركز البحوث في المكتبات والمعلومات، 1986 . ص ص 192 – 193.

26- حسانة محي الدين." دور مكتبة الجامعة اللبنانية في البحث العلمي " http://www.arabcin.net/arabiaall/3.4-2002/23.html

الخميس 2008/3/6

27- محمد رضا بغدادي.تكنولوجيا التعليم والتعلم.القاهرة:دار الفكر العربي،1998.ص307.

28- جودت أحمد سعادة وعبدالله محمد ابراهيم.تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.القاهرة:دار الثقافة للنشر والتوزيع، [199؟]. ص334.

29- المصدر السابق. ص335.

30- على بركات. التعليم المستمر والتثقيف الذاتي. القاهرة:دار الفكر العربي، 1989.ص ص233-234.

31- عمر احمد الهمشرى، ربحي مصطفى عليان .مصدر سابق .ص49.

32- نزار عيون السود. مصدر سابق.

33- المصدر السابق.

34- المكتبة الجامعية في خضم الثورة المعلوماتية والمكتبات الرقمية http://www.alyaseer .net/vb/showthread .php?t=7367

35- نزار عيون السود. مصدر سابق.

36- المصدر السابق.

A study of properties of Root extensions

By

A. K. S. Ali

د. عبدالله خليفه سعيد على البركي
الرتبة العلمية : استاذ مشارك
جامعة قاريونس – كلية العلوم
قسم الرياضيات

A Study of properties of Root Extensions

A. K . S. Ali

دراسة لخواص الامتدادات الجذرية

خلاصة

نفرض ان A هو الجبر المتنظم عل الفراغ المتراص X و نفرض ان F **فئة** جزئية من A. نفرض ان $\widetilde{A}$ عبارة عن F – الامتداد من A. فان $\widetilde{A}$ هو الامتداد الجذري للجبر المتنظم A . فى هذا البحث سوف نقدم دراسة لخواص الامتدادات الجذرية .

ABSTRACT

Let A be a uniform algebra on a compact space X and F be a subset of A . Let $\widetilde{A}$ be F - extension of A . Then $\widetilde{A}$ is a root extension of A . In this paper, we give a **study of properties of root extensions.**

1. Introduction

In this section, we shall give some standard definitions and results we shall need later in this paper.

Definition 1.1 [2]. Let S be a non-empty set, and let f be a bounded , complex-valued function on S. For each non-empty set E contained in S, the *uniform norm* of f on E, denoted by $\left| f \right|_E$, is defined by

$$\left| f \right|_E = \sup\{ | f(x) | : x \in E \}.$$

Definition 1.2. [1]. The *coordinate functional* z on the complex field $\mathbb{C}$ is defined by

$$z(\lambda) = \lambda \quad (\lambda \in \mathbb{C}).$$

Definition 1.3. [4]. Let (X, d) be a metric space. Let $a \in X$. The *closed disc* $\overline{\Delta}(a,r)$ with centre a and radius r, is defined by

$$\overline{\Delta}(a,r) = \{x \in X : d(x,a) \leq r\}.$$

Lemma 1.1 [4]. *A function f from a topological space (X,T) into a topological space (Y,T') is continuous if and only if $f^{-1}(\{O\})$ is open in X for every open set O in Y.*

Definition 1.4 [4]. A topological space (X,T) is called *a metrizable* space if there exists a metric d on X which defines the topology T on X.

Lemma 1.2 [4]. *A closed subset of a metrizable space is metrizable.*

Lemma 1.3 [4]. *A countable product of metrizable spaces is metrizable.*

Lemma 1.4 [4]. *A closed subset of a compact space is compact.*

Theorem 1.5 [4]. (**Tychonoff**). *The product of a collection of compact spaces is compact.*

Definition 1.5 [3]. A *normed algebra* is an algebra A which is a normed linear space A and

$$\|ab\| \leq \|a\| \|b\| \quad (a,b \in A).$$

Definition 1.6. [3]. A complete normed algebra A is called a *Banach algebra.*

Definition 1.7 [3]. Let A be a Banach algebra. The non-zero element e in A is called an *identity element* (*or unit*) if

$$ea = a\,e = a \quad (a \in A).$$

If a Banach algebra A has an identity element e, then the identity element is unique.

A Banach algebra A is called *commutative* if

$$ab = b\,a = e \quad (a,b \in A).$$

In this paper, we assume the identity element $e = 1$.

Definition 1.8. [3]. Let A be a Banach algebra with unit. The element a in A is called an *invertible* if there exists an element b in A such that

$$ab = b\,a = 1.$$

Lemma 1.6. [3]. *Let A be a Banach algebra with unit. Let a be an invertible element in A. Then a^2 is invertible in A.*

Throughout this paper, a compact space X is a compact Hausdorff topological space.

Notation. Let X be a compact space. We shall denote by $C(X)$ the Banach algebra of all continuous functions from X into $\mathbb{C}$.

Definition 1.9. [2]. Let F be a subset of $C(X)$. Then F said to be *separates the points* of X if for each $x, y \in X$ with $x \neq y$, there exists $f \in F$ such that $f(x) \neq f(y)$.

Definition 1.10.[2]. A *uniform algebra* A on a compact space X is a closed subalgebra of $C(X)$ which contains the constant functions, and which separates the points of X.

Remark. Note that every uniform algebra is a commutative Banach algebra with unit.

2. Root Extensions

Let A be a uniform algebra on a compact space X. Let F be a subset of A. We denote by $\mathbb{C}^F$ the collection of all functions from F into $\mathbb{C}$. We give $\mathbb{C}^F$ the usual product topology.

Lemma 2.1 . *Let A be a uniform algebra on a compact space X. Let F be a subset of A. Then $\mathbb{C}^F$ is a metrizable space.*

Proof . Since $\mathbb{C}^F = \coprod_{f \in F} \mathbb{C}$, so by Lemma 1. 3, $\mathbb{C}^F$ is metrizable.

Let z be a coordinate functional . Let $x \in X$. We set

$$\widetilde{X} = \left\{ (x, z) \in X \times C^F : z(f)^2 = f(x) \quad (f \in F) \right\}.$$

We state and prove the next results concerning the space $\tilde{X}$.

Lemma 2.2 . *Let X be a compact space. Then*

$$\widetilde{X} \subseteq X \times \left\{ z \in C^F : |z(f)| \leq |f|_X^{\frac{1}{2}} \quad (f \in F) \right\}.$$

Proof . Let $(x,z) \in \widetilde{X}$. Then $z(f)^2 = f(x)$.

So $|z(f)|^2 = |f(x)|$. Thus

$$|z(f)| = \sqrt{|f(x)|}$$

$$\leq \sqrt{|f|_X} \quad .$$

This completes the proof.

Lemma 2.3. *Let X be a compact space. Then $\widetilde{X}$ is closed.*

Proof . We define a function $g_f : X \times \mathbb{C}^F \to \mathbb{C}$ by

$$g_f(x,z) = z(f)^2 - f(x) \quad \left(f \in F, (x,z) \in X \times \mathbb{C}^F \right).$$

Then g_f is a well-defined and continuous function. We have

$$\tilde{X} = \left\{ (x,z) \in X \times \mathbb{C}^F : z(f)^2 = f(x) \quad (f \in F) \right\}$$

$$= \bigcap_{f \in F} \left\{ (x,z) \in X \times \mathbb{C}^F : z(f)^2 = f(x) \right\}$$

$$= \bigcap_{f \in F} g_f^{-1}(\{0\}).$$

Since g_f is continuous, so $\tilde{X}$ is closed.

Lemma 2.4. *Let X be a compact space. Then $\tilde{X}$ is a compact* space.

Proof. We shall need to prove that

$$\left\{ z \in \mathbb{C}^F : |z(f)| \le |f|_X^{\frac{1}{2}} \quad (f \in F) \right\}$$

is compact. We have

$$\left\{ z \in \mathbb{C}^F : |z(f)| \le |f|_X^{\frac{1}{2}} \ (f \in F) \right\} = \prod_{f \in F} \left\{ w \in \mathbb{C} : |w| \le |f|_X^{\frac{1}{2}} \right\}$$

$$= \prod_{f \in F} \overline{\Delta}\left(0, |f|_X^{\frac{1}{2}}\right),$$

where $\prod_{f \in F} \overline{\Delta}\left(0, |f|_X^{\frac{1}{2}}\right)$ is the closed disc with center at 0 and radius $|f|_X^{\frac{1}{2}}$.

Since $\overline{\Delta}\left(0, |f|_X^{\frac{1}{2}}\right)$ is compact, so by Tychonoff's Theorem 1.5

$\prod_{f\in F}\overline{\Delta}\left(0, |f|_X^{\frac{1}{2}}\right)$ is also compact. Again, by Tychonoff's Theorem

$$X \times \left\{ z \in \mathbb{C}^F : |z(f)| \le |f|_X^{\frac{1}{2}} \quad (f \in F) \right\},$$

is a compact space. Since $\tilde{X}$ is a closed subset of

$$X \times \left\{ z \in \mathbb{C}^F : |z(f)| \le |f|_X^{\frac{1}{2}} \quad (f \in F) \right\}$$

so by Lemma 1.4 , $\tilde{X}$ is a compact space.

Lemma 2.5. *Let X be a metrizable space. Then $\tilde{X}$ is a metrizable space.*

Proof. Let X be a metrizable space. Then $X \times \mathbb{C}^F$ is metrizable (Lemma 1.3) . Since $\tilde{X} \subseteq X \times \mathbb{C}^F$ and $\tilde{X}$ is closed (Lemma 2.3) , so $\tilde{X}$ *is* metrizable .

Let A be a uniform algebra on a compact space X . Let F be a subset of A . For each $f \in F$ we set

$$p_f(x,z) = z(f) \quad ((x,z) \in \tilde{X})$$

Thus each p_f is an element of $C(\tilde{X})$. Then

$$(p_f(x,z))^2 = f(x) \quad ((x,z) \in \tilde{X}).$$

We define $\Pi : \tilde{X} \to X$ by

$$\Pi(x,z) = x \quad ((x,z) \in \tilde{X}).$$

Clearly Π is a continuous mapping. We define $\Pi^*: C(X) \to C(\tilde{X})$ by

$$\Pi^*(f) = f \circ \Pi \quad (f \in C(X)).$$

Lemma 2.6. $\Pi^*(1) = 1$.

Proof. There is $1 \in C(X)$ with $1(x) = 1$ for all x. Also, there is $\tilde{1} \in C(\tilde{X})$ with $\tilde{1}(\tilde{x}) = 1$ for all $\tilde{x} \in \tilde{X}$. Then

$$\begin{aligned}(1 \circ \Pi)(\tilde{x}) &= 1(\Pi(\tilde{x})) \\ &= 1.\end{aligned}$$

Thus $1 \circ \Pi = \tilde{1}$. Hence $\Pi^*(1) = 1$.

Definition 2.1. Let A be a uniform algebra on a compact space X. Let F be a subset of A. The *root extension* of A, denoted by $\tilde{A}$, is the smallest closed subalgebra of $C(\tilde{X})$ containing $\Pi^*(A)$ and the function p_f $(f \in F)$. The algebra $\tilde{A}$ is called the *F-extension* of A.

We state and prove some results concerning $\tilde{A}$.

Theorem 2.7. *Let A be a uniform algebra on a compact space X. Then $\tilde{A}$ is a uniform algebra on a compact space $\tilde{X}$.*

Proof. Since $\Pi^*(1) = 1$ (lemma 2.6), so $\tilde{A}$ contains the constants functions. We shall show that $\tilde{A}$ separates the points of $\tilde{X}$.

Let $\tilde{x}_i$ (i =1,2) be distinct elements of $\tilde{X}$ such that $\tilde{x}_i = (x_i, z_i)$.

We shall find a function $g \in \tilde{A}$ with $g(\tilde{x}_1) \neq g(\tilde{x}_2)$.

Firstly, suppose that $x_1 = x_2$. Then there exists $f \in A$ with $f(x_1) \neq f(x_2)$. Set

$$g = \Pi^*(f) \quad (f \in A).$$

Then

$$\begin{aligned} g(\tilde{x}_1) &= (f \circ \Pi)(\tilde{x}_1) \\ &= f(\Pi(\tilde{x}_1)) \\ &= f(x_1) \\ &\neq f(x_2) \\ &= g(\tilde{x}_2). \end{aligned}$$

Secondly, suppose that the coordinate functionals $Z_1, Z_2 \in C^F$ with $Z_1 \neq Z_2$. Then there exists $f \in F$ with $Z_1(f) \neq Z_2(f)$. Take $g = p_f$

This completes the proof.

Lemma 2.8. *Let A be a uniform algebra on a compact space X. Let $\tilde{A}$ be the F-extension of A. Let $f, g \in A$. Then*

$$\Pi^*(fg) = \Pi^*(f)\,\Pi^*(g).$$

Proof. Let $\tilde{x} \in \tilde{X}$. Then

$$\begin{aligned} (\Pi^*(fg))(\tilde{x}) &= ((fg) \circ \Pi)(\tilde{x}) \\ &= (fg)(\Pi(\tilde{x})) \\ &= f(\Pi(\tilde{x}))\, g(\Pi(\tilde{x})) \\ &= (\Pi^* f)(\tilde{x})\,(\Pi^* g)(\tilde{x}). \end{aligned}$$

This completes the proof.

Lemma 2.9. *Let A be a uniform algebra on a compact space X. Let $\tilde{A}$ be the F-extension of A. Let $f \in A$. If f is invertible, then $\Pi^*(f)$ is invertible.*

Proof. Suppose f is an invertible element in A Then there exists $g \in A$ such that $f\ g = 1$. We have

$$\begin{aligned}\Pi^*(f)\ \Pi^*(g) &= \Pi^*(f\,g)\\ &= \Pi^*(1)\\ &= 1.\end{aligned}$$

Hence $\Pi^*(f)$ is invertible.

Lemma 2.10. *Let A be a uniform algebra on a compact space X. Let $\tilde{A}$ be the F-extension of A. Let $f \in A$. If f is invertible, then p_f is invertible.*

Proof. Let $f \in A$ be an invertible element. Then $\Pi^*(f)$ is invertible (Lemma 2.9) Since $\Pi^*(f) = p_f^2$, so by Lemma 1.6 , p_f *is* invertible.

References

[1] B. Cole. One-point parts and the peak point conjecture. Ph. D thesis, Yale University,1968.

[2] T.W.Gamelin. Uniform algebras. Second Edition. American Mathematical Society 2006.

[3] S.L.Ouzcmgi. A commutative Banach algebra with factorization of elements. PAMS, 113, 435 - 441. 1991.

[4] W. Rudin. Real and complex analysis. McGraw-Hill Company, New York. 1987.

التقاليد الأربعة للجغرافيا

The Four Traditions of Geography

أعداد . عوض الحداد
أستاذ شرف بقسم الجغرافيا
كلية الآداب جامعة قاريونس

مقدمة

وصف (Pattison , 1964) تطور الفكر الجغرافي في الولايات المتحدة في القرن العشرين بالتقاليد الأربعة للجغرافية وهي كما فرّقت :

تقليد علم الأرض The Earth Science tradition

تقليد علم الأرض الإنسان The Man Land View

تقليد علم الإقليم (التفرد) The Area or Regional View

تقليد المكان The Spatial View

كل طريقة لها إرثها التاريخي ولكن أهميتها اختلفت وتغيرت مع الوقت عاكسة معرفة جديدة وأساليب جديدة وتغيّر شخصية المجتمع نفسه . ويبدو واضحاً أنه ليس هناك طريقة صحيحة وغير صحيحة أو أن هناك وجهة نظر حلت بالكامل محل الأخرى أو سيطرت ولكن من الأفضل أن نقترح أن الاتجاه السائد بشكل عام هو الابتعاد عن وجهة النظر الطبيعية الصارمة التي تمثلت في الجغرافيا (على اعتباره علم الأرض) إلي مفهوم له علاقة بالعلوم الاجتماعية والسلوكية . الإضافة إلى ذلك وانسجاماً مع تطور القياسات الكمية تحول التأكيد من دراسة التفرد The Unique (ذو علاقة بالدراسة المركزة لحالة فردية) إلي البحث عن التعميمات Generalization على اعتباره أساساً لتطور النظرية في الجغرافيا .

تقليد الجغرافيا على اعتبارها علم الأرض *The Earth science tradition*

تهتم الجغرافيا كعلم الأرض بالمميزات الطبيعية والنوعية لسطح الأرض ، فالعوامل الطبيعية: المناخ ، وأشكال سطح الأرض ، والنبات ، والتربة .... الخ تُبحث لفهم أصول توزيعات الظاهرات الطبيعية فهو اتجاه موقعي .

ويتضح من تطور الفكر الجغرافي أن المعرفة بالبيئة الطبيعية كان جزءاً جوهرياً لتدريب الجغرافيين ، ولكن البحوث التخصصية لبعض أوجه البيئة الطبيعية كانت مرتبطة في الغالب ببعض العلوم الطبيعية الأخرى .

سيطر هذا الاتجاه على كتابات الجغرافيين في الولايات المتحدة نتيجة لتأثير كتابات بعض علماء الطبيعة أمثال W.Davis الذي حدد جوهر الجغرافيا بأنها العلاقة بين البيئة الطبيعية كضابط والسلوك البشري كمستجيب وغيره من العلماء في بداية القرن العشرين.

ربما لا يعكس هذا التقليد اليوم الاتجاه السائد للعديد من الجغرافيين المحترفين .

تقليد الإنسان – الأرض *The Man - Land tradition*

زاد الاهتمام بهذا التقليد مع زيادة دور الإنسان على سطح الأرض ، فهو يحاول أن يشرح كيف أن البيئة الطبيعية تؤثر في الإنسان واختياراته ، فمثلاً يؤيد W.Davis و E.Semple فكرة أن البيئة الطبيعية تقدم عدة حوافز تؤثر في اختيار الإنسان واستجابته مفترضين علاقة شبه سببية .

هذه النظرية عرفت بالحتمية البيئية * . إلا أن عامل الزمن خفف من حدة هذه الحتمية الصارمة .

---

* لمزيد من المعلومات أنظر " الحتمية والإمكانية جدلي مستمر داخل علم الجغرافيا عرض الحداد ، أبحاث في الجغرافيا البشرية ، (طرابلس ، ص 10) .

يمكن القول أن البيئة تؤثر في تصرف الإنسان بإعطائه عدة بدائل ومنها يستطيع أن يختار . ففي سنة 1923 قدم Barrow فكرة الإيكلوجيا البشرية Human Ecology مركزاً على العلاقة المشتركة بين الإنسان والطبيعة ويقول ما نصه " الجغرافيا هي علم الإيكولوجيا البشرية ..... إنها ترمي إلي توضيح العلاقات القائمة بين البيئات الطبيعية ونشاط الإنسان .وإنه من الحكمة – كما أعتقد – بأن على الجغرافيين أن ينظروا إلي المسألة عموماً من حيث تكيف الإنسان مع بيئته ، أكثر من التأثير البيئي ... إن محور الجغرافيا هو دراسة البيئة البشرية في مناطق محدودة " .

وقد ساد اتجاه الإنسان – البيئة حتى الثلاثيات ، واستمر ، هذا الاتجاه في المدارس والكتب في الولايات المتحدة لعدة سنوات حتى أعتمده الجغرافيون المحترفون على اعتبار أساساً فلسفياً فهو يؤكد استخدام المورد والمحافظة عليه . واليوم نشاهد انبعاثته وولادته من جديد لأننا أصبحنا اليوم إدراكاً بالقضايا البيئية.

تقليد الإقليم : *The Area or Regional tradition*

يبدو واضحاً إن تطور أي أسلوب في الجغرافيا يتميز بالتطور في كل الخصائص والتأصل التاريخي . وهذا هو الحال في فكرة الاتجاه الإقليمي أو (تقليد الإقليم) في نهاية العشرينات والثلاثينات من القرن الماضي . فالتقاليد السابقة أدت إلى قبول الجغرافيا بالتعامل مع البيئة الطبيعية والبيئة التي من صنع الإنسان ، ولكن نتيجة للضعف التدريجي لتقليد الإنسان – الأرض ، بسبب تأكيده القضايا البيئية وصيانتها ، كانت الحاجة إلي دمج الظاهرة المكانية توليفاً وهذا ما دعى (Hartshorn , 1939, 242) أن يعرّف الجغرافيا بأنها علم " التباين الإقليمي " فمثلاً باستخدام هذا المنهج يمكن أن ندرس أي موضوع في محتواه الإقليمي مثل موقع الصناعات وذلك بملاحظة تلك المناطق المتجانسة في

العالم من حيث هذا المعيار . وتباعاً عندما نعرّف إقليماً ، نختار مجموعة من الملامح السائدة التي تحدد شخصية الإقليم . وهذا يعني أن الإقليم عرّف بواسطة مجموعة من المعايير التي تميزّه وتجعله فريداً عن بقية الأقاليم الأخرى .

يوفر الأسلوب الإقليمي دمجاً أو تكاملاً للظواهر ذات الصلة أو المتفاوته ، ولكن تحديد الإقليم مبني أساساً على أحكام ذهنية مثل التقسيمات المختلفة في الكتب المنهجية الإقليمية . السبب لهذه التقسيمات يعكس وجهة نظر الباحث واهتمامه الاحترافي وربما يكون مبنياً على الظروف المناخية أو اعتبارات أشكال الأرض ، أو النشاطات ، أو الاختلافات الثقافية ، أوالتشابهات . إدراك أن الإقليم هو نتاج الفكر يتعارض بشكل حاد مع الفكرة التي تقول أن الإقليم وجد في الطبيعة فإذا ما نظرا العلم بشكل كاف إلي قوانين الطبيعة سيكتشفه ، ولكن إذا كان الاتجاه الإقليمي يقوم أو ينهض بأعباء الظواهر ، فربما أيضاً يصبح " شمولياً " Holistic من أجل توفير طيف من البيانات عن الإقليم ، كان يجمع في الغالب كماً هائلاً ومفرطاً من البيانات التفصيلية ، ولكن التوليف الذي هو جزء من الدراسة الإقليمية فشل في تجسيده . وأصبحت الدراسات الإقليمية فريدة في حد ذاتها ولم تتطور في الغالب التعميمات المتراكمة .

ولهذا بينما جادل البعض أن الطريقة الإقليمية هي قلب البحث الجغرافي ، إلا أن اقتصاره على إعطاء وصفاً مفصلاً للإقليم الصغيرة أو الكبيرة، وفشله في بناء أساس لتعميم نظري قاد إلي ابتعاد العديد من الجغرافيين إلي استخدامه .

هذا إلى جانب عدم قدرته على ربط الجغرافيا بقوة مع العلوم الاجتماعية الأخرى من خلال اهتمامات بحثية عامة ، وهذا ما وفره التقليد المكاني.

التقليد المكاني : *The Spatial tradition*

في بداية الخمسينات ظهرت ثلاث تغيرات مميزه في حقل الجغرافيا وكانت ذات علاقة قوية مع بعضها طالما يعتمد كل منها على الأخر . فالدراسات تشير إلى استخدام الأساليب الإحصائية والرياضية في الجغرافيا ، وزيادة الطرق العلمية في البحث مؤدياً إلي تطور النظرية ، وحقيقة أن البحث والتقصي الذي تبنى وجهة النظر المكانية (التنظيم المكاني للمجتمع) يبدو أنه يؤدي إلى تعميمات تراكمية أكثر فالاهتمام بالعلاقات المكانية مع تنظيم الظاهرة في المكان ، ومن الأماكن المركزية إلي المواضع الصناعية إلي مراكز التسويق حتمت ضرورة استخدام الطرق الكمية بطريقة واسعة لم تستعمل من قبل مما أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات في الجغرافيا أكثر من أي وقت مضى . ونتيجة لاستعارة الجغرافيين من علماء الاجتماع والسلوك العديد من وسائل وأدوات التحليل زاد التفاعل بين الجغرافيا والعلوم الاجتماعية الأخرى . فالتقليد المكاني يهتم بالعلاقات الموضوعية والموقعية ، ما الظاهرات – طبيعية أو اقتصادية أو اجتماعية – التي لها تعبير مكاني في تأثيرها على الإنسان ولماذا ؟

كان يبدو هذا واضحاً في تعريفات علم الجغرافيا منذ الخمسينات ، فقد عرفها (Ulman , 1953,56) قائلاً " أن الإضافة الرئيسية للجغرافيا هي اهتمامها بالمكان والتفاعل المكاني " وعرّفها (Akerman, 1965 , 5-6) " وهي العلم الذي يعالج العلاقة بين الإنسان والبيئة الطبيعية من وجهة نظر المكان في الزمن . وهي تسعى إلي أن توضح كيف نُظمت الأنظمة الثانوية للبيئة الطبيعية على سطح الأرض وكيف وزع إنسان نفسه على الأرض في علاقاته المكانية بالظاهرة الطبيعية وبالبشر الآخرين " وهذا ما دعى (Sauer , 1966 , 60) أن يقول بأن الجغرافيا المعاصرة استمرت في الاهتمام بنفس القضايا التي كان يهتم بها البشر البدائيون وهي : أهمية الموقع ، وتجمع الأشياء ، والتوزيع المكاني للكينونات Entities والتجمعات وشمولية البيئة أو كليتها.

خـــــلاصة :

تعدد هذه الآراء أو المواقف واجتهاد كل جغرافي في اتبـاع التقليـد الذي يتفق مع ميوله ونظرية الخاصة نحو هذا العلم ، أدى بالجغرافي ديفيد هارفي (Harvey , 1969:3-8) أن يقول " أن قبول هذه الآراء يعتمد جزئياً علـى فلـسفة المرء الشخصية تجاه الجغرفيا" .

فمعظم هذه التقاليد هي إبداعية وتقليدية ، فكل تقليد يعبر عن جـزء من المفهوم العام للجغرافيا على اعتباره حقلاً للتعليم ، (وقد اقتـرح أن تكـون الخرائط ، والجغرافيا السلوكية تقليداً خامساً وسادساً) ، فالسؤال الـذي تتناولـه معظم المطبوعات الجغرافية هو هل الجغرافيا تدرس التباين المكاني أو التفاعـل المكاني ؟ أو هل تنظر إلي التشابه والاختلاف بين الأماكن ؟ أو هي وصـفية أو تبحث في تفسير الأشياء ، فالجغرافيا مثل كل العلوم الأخـرى تجيـب أسـئلتها باستخدام كل هذه طرق وليس كل واحد منها على وجه الحصر أو الخصوص .

المـــراجـــع

1) Akerman , E.A. 1963. " The Science of Geography " , Wash .D.C. National Akademy of sciences / National Research Council Publication No. 1277 .
2) Barrows , Harlan , H . 1923 " Geography as Human Ecology " , Annals of the Assocition of American Geographers 12 (1923) , 1-14 this was Barrow's Presidential address to the Association of American Geographers .
3) Hartshorn , Richard , 1939 . " The Nature of Geography " , Lancaster , Pa : Assocoation of American Geographers (1939) .
4) Pattison , Williams , D. 1964 " The Four Traditions of Geography " , Journal of Geography , 63211-16 .
5) Ulman , E.L. 1953 . " Human Geography and Areal Research " , Annals AAG , 43:54-66 .

دراسة العلاقة بين مستويات القلق والتحصيل المدرسي في مرحلة التعليم الاساسي

د. لمعان مصطفى الجلالي
استاذ الارشاد النفسي المساعد
قسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب - جامعة قاريونس

مشكلة الدراسة

يعد القلق (Anxiety) من الموضوعات ذات الأهمية في علم النفس بفروعه المختلفة، فقد بدأ بالظهور في كتابات فرويد في الثلاثينات من القرن العشرين.

.(Spielberger,1966,P.9)

ولقد ازداد الاهتمام بدراسته في السنوات الأخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية المختلفة التي يتعرض لها الإنسان، وتنظر مدرسة التحليل النفسي إلى القلق بأنه انفعال غير سار يكتسبه الفرد ويكونه من خلال المواقف التي يصادفها ويصاحبها تغيرات نفسية وفسلجية.

.(Freud,1939, P.69)

ويتحدث فرويد عن أنواع القلق ويقسمه إلى قلق عصابي (Neurotic Anxiety) وهو خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه، وقلق الواقع (Reality Anxiety) وهو رد فعل مقبول لخطر موضوعي خارجي، هدفه حماية الإنسان لنفسه.

(فرويد، 1962، ص6).

وتتحدث هورني عن القلق وأطلقت عليه بالقلق الأساسي (Basic Anxiety) إذ أرجعته إلى العداوة التي تتولد عند الطفل نتيجة للخبرات المهددة لأمنه التي يمارسها الوالدان معه كإنزال العقاب غير العادل به وتفضيل احد الأخوة عليه.

(مرسي،1978، ص23).

أما المدرسة السلوكية فتنظر إلى استجابة القلق بأنه استجابة اشتراطية تخضع لقوانين التعلم.

(عبد الغفار، 1976، ص144).

ويرى ثورن (من أصحاب نظرية المذهب الإنساني) بان قلق الفرد يكمن في خوفه من المستقبل وما قد يحمله من أحداث تهدد وجوده، فالقلق ينشأ مما يتوقعه الفرد من أحداث المستقبل

.(Thoron, 1970,P.147)

ويفسر القلق من الجانب المعرفي (Cognition) بأنه حالة وجود أفكار لدى الفرد متأتية من توقعه حدوث مواقف معينة أو تذكره خبرات حزينة سابقة.
.(Janisse& Palys,1976,P.502)

في حين يشير ساراسون (Sarason,I) إلى شعور الفرد بالقلق بأنه غير ناتج عن حدوث موقف معين بذاته ولكن بما يصاحبه من مشاعر تبعا لنوعية وأهميته ذلك الموقف.

.(Spielberger,1972, P.32)

ويرى سبيلبرجر أن القلق يعبر عن انفعال مؤلم كرد فعل طبيعي، وآلية تكيفية تجاه المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تجعله يشعر بالخطر مع صعوبة تحديد مصدر قلقه.

.(Spielberger,1976,P.3)

وهكذا تتعدد مناحي الباحثين في تفسيرهم لانفعال القلق، وهنا يشير شيدلتسكي واندلر إلى أنواع معينة من المواقف التي تكون مسؤولة عن إثارة مشاعر القلق لدى الفرد كالعلاقات الشخصية (Inter Personal Relationship) والتهديد المادي (Physical Threat) وحتى الغموض (Ambiguous).
(Shedletsky & Endler,1974, P.522).

وعموماً فإن الأفراد يواجهون في حياتهم مواقف كثيرة ومتنوعة وان ما يثيره فيهم من قلق تختلف من حيث الشعور بالحاجة أي (إلحاح الحاجة)، وشدة الموقف. وهناك العديد من المواقف التي تسبب شعور الفرد بالقلق، وبهذا يتنوع لقلق الموت (Death Anxiety) وقلق الحمل(Pregnant Anxiety) وقلق الامتحان (Test Anxiety).
(Alexander & Husek,1962, P.344).

وقد يتسع القلق ليشمل حياة الفرد (غير محدد الموقف) وتختفي أمامه حالة التمايز بين المواقف المختلفة، وقلق التلميذ نوع محدد من القلق المرتبط بموافق التقويم والتقدير، وتناول دراسته العديد من المهتمين ومنهم ساراسون ودوريس (Sarason & Doris,1955). وأشارا إلى أن حالة لوم الذات (Self-Blame) هي المسؤولة عن ضعف الأداء لدى الأفراد الذين يتسمون بدرجة عالية من القلق، وأشارا إلى أن ظهور الاستجابات غير المناسبة من المواقف الامتحانية يكوّن استجابات سلبية للموقف الامتحاني، فهي متمركزة حول الذات نظرا للتهديد الشديد الواقع عليها من جراء ضغط الموقف التعليمي.

وبهذا الصدد صمم البـــرت وهـــابر(Albert & Haber,1960) أداة تتكون من مقياسين منفصلين يحاول احدهما تحديد القلق كمساعد، بينمـــا يحـــاول المقياس الآخر تحديد القلق كمعوق، ويحاول المقياسان أيضا التمييز بين الطـــلاب الذين يعتبر قلقهم بمثابة دافع للانجاز المرتفع من الطلاب الذين يقف قلقهم عائقـــا في سبيل تحقيق طموحاتهم أي تقديم اداء ناجح .

واتخذت واين (Wine,1971) منحى آخر وتوصلت إلى نتائج تفيد بـــأن القلق يشتت التركيز على الانتباه خلال مواقف التقويم ويؤدي بالطالب إلى تقـــديم استجابات غير مناسبة وغير مترابطة لأداء مهمة الامتحان.

بينما يؤكد كوش ومـــساعدوه(Couch & others,1979) إن الطـــلاب الذين يعانون من درجة عالية من القلق يكون لديهم ضعف في الانتباه للواجبـــات المحددة وتركيز حول الأخطاء السابقة وانتقادات الذات خلال الامتحان وتـــشكك حول القدرة الأكاديمية.

ويعد التحصيل الدراسي في هذا البحث متغيرا تابعا وان مفهوم التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في مجال التربية بصفة عامـــة وعلـــم النفس التعليمي (التربوي) بصفة خاصة، وذلك لما يمثله هذا المفهوم من أهميـــة في المجال التربوي للتلميذ.

فقد تنـــاول هذا المفهـــــــوم العديد من العلماء، حيث يـــــرى برســـي وروبنـــسن (Pressey & Robinsen, 1959, P.333) إن التحـــصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يصل إليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبيـــر عما تعلمه.

ويحدد (نجار،1960، ص15) التحصيل الدراسي بأنه عمل ما أو إحراز تفوق في مهارة أو مجموعة المعلومات.

أما (الغريب،1970، ص14) فترى أن الهدف من تقويم التحصيل هو الحصول على معلومات تبين مدى ما حصلّه الطالب بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة ومركزة بالنسبة لمجموعته، ولا يقتصر هدف تقويم التحصيل الدراسي على هذا النحو بل يمتد إلى محاولة رسم صورة لقدرات الطالب العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد.

ويحدد شابلن (Shaplin,1971, P.5) التحصيل الدراسي في انه مستوى محدد من الانجاز أو التفوق في العمل الدراسي يقومه المدرسون او يقوم بواسطة الاختبارات و المقاييس.

ويعرف قورة (إبراهيم ،1982،ص 20)التحصيل الدراسي بأنه "هو الانجاز التحصيلي في مادة دراسية معينة أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات التي تجريها المدرسة، وبعبارة أخرى هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية،كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الامتحانات المدرسية في نهاية العام الدراسي.

ويورد(الكامل،1973،ص 26) تعريفين للتحصيل ، يؤكد أولهما حدوث عمليات التعلم المرغوب فيها ويتضمن ذلك الحقائق والمهارات والقيم والاتجاهات،في حين يؤكد ثانيهما على انجاز الطالب الذي يقدر بالدرجات طبقا للامتحانات المدرسية أو الاختبارات المقننة أو غيرها من وسائل التقويم.

ويتفق (أبو حطب،1973،ص397) مع (الكامل) في أن التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم.

ويؤكد (الحنفي،1978،ص11) بأن التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء في المدرسة أم الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقدير المدرسين أو الاثنان معا.

ويتفق (إبراهيم،1978،ص16) و(عبد الغفار،1979،ص11) و(الهواري،1987،ص179) أن التحصيل الدراسي يتمثل بالمجموع العام لدرجات الطالب في جميع المواد الدراسية في نتيجة أخر العام الدراسي الذي تقرره وزارة التربية والتعليم.

وعلى الرغم من تعدد وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهومه إلا أن هناك اتفاقا في تقديره أو قياسه من خلال تمثيله بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية في نتيجة فصل دراسي معين أو آخر العام الدراسي، وان هذا التقدير نتيجة لأداء التلميذ في الامتحان وأن هذا الأداء قد يكون مناسبا أو غير مناسب لواجب الامتحان حسب حالته النفسية،ويعد انخفاض التحصيل الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ وهذا أدى إلى تزايد الاهتمام بدراسة العوامل التي تساعد على تنمية التحصيل ومحاولة التغلب على كل ما يقف في سبيله.

أهمية الدراسة

يعد القلق متغيرا أساسيا لدراسة الشخصية الإنسانية حيث ينظر إليه لكونه انفعالا يقبل أن يتخذ اتجاهين رئيسين في حياة الإنسان ،إذ يمكن أن يكون القلق ايجابيا يجعل الفرد متجها إلى البناء من خلال النشاط والاستعداد لكي يؤدي اداء جيدا في المواقف الحياتية المختلفة ، أو قد ينحو بالفرد إلى اتجاه يؤدي إلى إعاقته في مسيرته اليومية فيحدث له مجموعة مشكلات هو في غنى عنها.

ولقد تعددت الدراسات والبحوث في القلق كما تنوعت في تحديد علاقته بمتغيرات متعددة بوجه عام، وندر دراسة القلق في مراحل الطفولة وخاصة في البيئة العربية ، إذ كان الحديث عنه قليلا ومقتضبا ولم تقدم دراسات توضح مستوى القلق في مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة إلا دراسة واحدة ولم تكن هناك دراسات تتفق معها أو توضح مدى تأثير البيئة والثقافة على مستوى القلق في هذه المراحل.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في البيئة العربية لما تكشف من مستويات القلق في مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، إضافة إلى ذلك تقدم مرحلة حرجة في حياة الإنسان وهي المرحلة الانتقالية التي تتداخل بين مرحلتي الطفولة والمراهقة، وذلك للتعرف على مستوى القلق ومساره والكشف عن فترات الزيادة أو النقصان.

كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تساعد على تحديد مراحل النمو التي تزداد فيها معدلات أعراض اضطراب القلق تمهيدا للعلاج ، إضافة إلى ذلك تفيد هذه الدراسة في الكشف المبكر عن المراحل التي تشبع فيها زيادة هذا

الاضطراب لغرض الاستعداد من قبل المرشدين التربويين والآباء والمدرسين لأجل المساعدة للتخفيف عنها.

كما تعد دراسة علاقة القلق في هذه المرحلة العمرية من (11- 15) سنة بمستوى التحصيل المدرسي مهمة، إذ يكشف عن مستويات القلق في سنوات الدراسية الخمسة الأخيرة في التعليم الأساسي وعلاقتها بمستوى التحصيل المدرسي حسب متغير الجنس، ففي هذه الفترة يتم فيها تناول حالة القلق في الطفولة المتأخرة متدرجا إلى مرحلة المراهقة مارا بسن البلوغ لدى الإناث والذكور، مع مستوى تحصيلهم المدرسي.

الدراسات السابقة

قام (عثمان،1975) بدراسة هدف بها التعرف على العلاقة بين القلق والأداء المعملي الأكاديمي، وكانت عينة البحث (200) طالب وطالبة، وقد قسمت العينة إلى أربع مجموعات فرعية، كان عدد افرد كل مجموعة (50) طالباً وطالبة، مجموعة قلق عال ومجموعة قلق متدنى تحت موقف ضاغط، ومجموعة قلق عال ومجموعة قلق واطئ في موقف مطمئن. واستخدم مقياس القلق لـــ(كاتل) وهو مقنن للبيئة العربية، ومقياس التحصيل الدراسي من تصميم الباحث، واختبار القدرات العقلية الأولية (معدة للبيئة العربية) واختبار رموز الأرقام (وهو اختبار فرعي لمقياس وكسلر بيليفيو للقياس ذكاء الراشدين والمراهقين) وتجربة المتاهة (وهي من الوسائل التي تمكن علماء النفس من تقدير أداء المتعلم تقديراً كميا). وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:-

1. وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق العالي والقلق المنخفض في الموقف الضاغط على اختبار رموز الأرقام.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق العالي والقلق المنخفض في الموقف المطمئن على اختبار رموز الأرقام وتجربة المتاهة في عدد الأخطاء.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق العالي والقلق المنخفض في الموقف الضاغط في تجربة المتاهة في عدد الأخطاء.
4. وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق العالي والقلق المنخفض في الموقف الضاغط على اختبار التحصيل الموضوعي.
5. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق العالي والقلق المنخفض في الموقف الضاغط على اختبار نهاية العام الدراسي.
6. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق المنخفض والقلق العالي في الموقف المطمئن على اختبار التحصيل.

كما قام (مرسي، 1977) بدراسته عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية، وقد بلغت عينة الدراسة (200) طالب و(170) طالبة. واستخدم مقياس قلق الصريح للأطفال ومقياس (بيل) للقلق في مواقف الامتحان (بعد إعدادهما ليكونا مناسبين للتطبيق على طلبة المدار س الثانوية)، أما التحصيل الدراسي فتقيسه درجاتهم في امتحانات اللغة العربية والانكليزية والرياضيات في امتحانات الفصل الأول وامتحانات نهاية السنة الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

1. إن معاملات الارتباط سالبة وعند مستوى الدلالة بين الدرجات على مقياس القلق الصريح للأطفال ونتائج امتحانات بعض المواد (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، والرياضيات).
2. إن معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس القلق ونتائج امتحان نهاية السنة أعلى من معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس القلق ونتائج امتحانات الفصل الأول في المواد الثلاثة المذكورة.
3. إن جميع معاملات الارتباط عند الطالبات سالبة ودالة إحصائيا بين الدرجات على مقياس القلق الصريح ونتائج امتحانات في اللغة العربية في الفصل الأول ونهاية السنة الدراسية، وذات النتيجة في نهاية السنة الدراسية بالنسبة لمادة الرياضيات واللغة الانكليزية ولكنها غير دالة إحصائياً بالنسبة لمادة الرياضيات واللغة الانكليزية في الفصل الأول، وعند مستوى الدلالة الإحصائية بين الدرجات على مقياس (بيل) للقلق وامتحاني اللغة العربية للفصل الأول ونهاية السنة الدراسية وغير دالة مع درجات امتحانات المواد الأخرى.
4. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط عند الطلاب سالبة ودالة إحصائيا بين الدرجات على مقياس (بيل) للقلق ودرجات الامتحانات في مادة اللغة العربية، ودالة إحصائيا بين الدرجات على مقياس القلق الصريح والدرجات في امتحاني اللغة العربية والرياضيات في نهاية السنة الدراسية، وغير دالة إحصائيا مع نتائج امتحانات المواد الأخرى.

وفي دراسة مقارنة قام بها (حسن،1983) للتعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة ذوي القلق العالي والطلبة ذوي القلق الواطئ في المتغيرات المدرسية هي: التحصيل الدراسي والقبول الاجتماعي

والمواظبة. وبلغت عينة الدراسة (148) طالباً وطالبة حصلوا على درجات عالية في القلق و(148) طالباً وطالبة حصلوا على درجات منخفضة في القلق في المرحلة المتوسطة. واستخدم الباحث مقياس (رؤوف) لقياس القلق المدرسي الظاهري ومقياس العلاقات الاجتماعية الذي أعده الباحث لغرض دراسته الحالية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا فردية ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة ذوي القلق الواطئ ومجموعة الطلبة ذوي القلق العالي في التحصيل الدراسي والقبول الاجتماعي والمواظبة عند مستوى الدلالة (0.001) وفي صالح مجموعة الطلبة ذوي القلق الواطئ.

وتستمر الدراسات للتعرف على علاقة القلق ببعض المتغيرات المدرسية لدى التلاميذ كدراسة (جاسم،1986) هدف منها الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ بين القلق والمتغيرات المدرسية الآتية: التحصيل الدراسي والقبول الاجتماعي والغياب؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ تبعا لدرجة القلق والجنس ولنفس المتغيرات المدرسية؟

وبلغت عينة الدراسة (305) تلميذ وتلميذة في الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم الباحث مقياس القلق للأطفال الذي عربه (الكيال) ومقياس العلاقات الاجتماعية، أما التحصيل الدراسي فقيس بمجموعة درجات التي حصل عليها كل تلميذ وتلميذة في الامتحان الوزاري (النهائي)، وحدد التلاميذ المقبولون اجتماعياً من خلال استجابات كل تلميذ من أفراد العينة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:-

وجدت علاقة سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى:

أ. التلاميذ من البنين.

ب. التلاميذ ذوي القلق العالي.

ج. التلاميذ ذوي القلق المنخفض.

د. التلميذات ذوات القلق المنخفض.

هـ. التلميذات ذوات القلق العالي.

كما قام (الهواري والشناوي،1987) بدراسة عنوانها مقياس قلق الامتحانات، وهدفت دراستهما إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحانات والتحصيل الدراسي ودراسة العلاقة بين قلق الامتحانات وعادات الاستذكار. تكونت العينة من (70) طالبا جامعيا. واستخدم الباحثان مقياس قلق الامتحان من إعدادهما اعتمادا على مقياس (سبيلبرجر،1980) واستبيان العادات والاتجاهات الدراسية من إعداد (براون وهولتزمان) وتوصل الباحثان في دراستهما إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الطلاب على مقياس قلق الامتحان والتحصيل الدراسي (التي تمثلها معدلاتها التراكمية) ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية، وأسفرت الدراسة أيضا إلى أن درجات القلق يرتبط ارتباطا سالبا مع درجات الطلاب في العادات والاتجاهات.

أما الدراسة التي قام بها (عبد الخالق، 2000) وبعنوان تطور القلق لدى الأطفال إذ هدفت إلى بيان الفروق العمرية والمتصلة بالجنس (ذكور، إناث) في مستوى القلق لدى الأطفال، وذلك عن طريق حساب متوسطات القلق لدى خمس

فئات عمرية من الجنسين وهي: 13،14،15،11،12 سنة. وقد بلغت عينة الدراسة(1214) فرداً بواقع (645) من الذكور و(569) من الإناث، وقد استخدم الباحث مقياس القلق لدى الأطفال من إعداد (سبيلبرجر) وقننه (عبد الرقيب البحيري) بصورته الحالية في البيئة العربية. وتوصل الباحث إلى ما يأتي:- إن متوسطات القلق متقاربة بين المجموعات العمرية الخمسة من الأولاد وذلك على عكس مجموعات البنات. ويتضح من المنحنى الارتقائي لمجموعات الأولاد انه مرتفع في عمر (11) سنة ومنخفض في عمر(12) سنة ثم يبدأ بالارتفاع في عمر (13،14) سنة ثم الانخفاض في عمر (15) سنة.

أما في عينة البنات فالمنحنى الارتقائي يبدأ منخفضاً في عمر (11) سنة ثم يرتفع ارتفاعاً كبيراً في عمر (12) سنة ويواصل ارتفاعه في عمر (13) سنة ثم ينخفض انخفاضاً كبيراً في عمر (14) سنة وينتهي بارتفاع طفيف في عمر (15) سنة.

يتضح إن أعلى متوسط في درجة القلق لدى عينات الذكور للفئة العمرية (14، ثم 13، ثم 15، ثم 12) سنة (لوحظ إن أعلى المجموعات العمرية قلقاً هما المجموعتان (11،14) سنة.

أما فيما يتعلق بعينة الإناث فكان أعلى متوسط لدرجة القلق للفئة العمرية (13) سنة تليها مباشرة الفئة العمرية (12،ثم 15، ثم14 ، ثم 11) سنة (أعلى المجموعات العمرية قلقاً هما المجموعتان (12،13) عاماً.

كما ظهرت فروق جوهرية إحصائية بين كل المجموعات العمرية من الجنسين فيما عدا الفئات العمرية (11،14) سنة في مستوى درجة القلق.

أما من حيث الدراسات الأجنبية التي تناولت دراسة القلق وعلاقته بمتغيرات متعددة منها التحصيل الدراسي كالدراسة التي قام بها(إموريEmory،1961). والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين القلق والقدرة العقلية العامة والتحصيل الدراسي والقبول الاجتماعي. تكونت العينة من (209) ولد و(185) بنت وكان معدل العمر الزمني لأفراد العينة (6) سنوات. وقد استخدما مقياس القلق الصريح للأطفال ومقياس (باور) للقبول الاجتماعي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:-

- إن القلق العالي ذو علاقة عكسية مع حاصل الذكاء والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة ايجابية بين القلق العالي وسوء التوافق الاجتماعي.

وفي دراسة قام بها سبيلبرجر (Spielberger,1971) للتعرف على مدى تأثير القلق الصريح في التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (129) طالب يمثلون مجموعة الطلاب ذوي القلق العالي وتبلغ نسبتهم (20%) و(138) طالب يمثلون مجموعة الطلاب ذوي القلق الواطئ ونسبتهم (20%)، واستخدم مقياس (تيلر) لقياس القلق، ومعدل درجات الطلبة ممثلة لتحصيلهم العلمي. وتوصل إلى أن الطلبة ذوي القلق العالي حصلوا على درجات أدنى من الطلبة ذوي القلق الواطئ.

أما (هيل ومعاونوه Hill& others، 1975) فقاموا بدراسة عن العلاقات بين قلق الامتحان والخبرات التقويمية، ودافع الانجاز، لدى التلاميذ في الصفوف من الثاني إلى الصف السادس الابتدائي، وجد الباحثون أن الأطفال الذين كانت درجاتهم عالية في قلق الامتحان يكون أداؤهم شديد الانخفاض في المهارات الحسابية في الظروف التي تشتمل على ضغط الوقت والفشل، غير أنهم يتساوون في الأداء مع الطلاب الذين لديهم قلق امتحان منخفض عند زوال ضغوط الوقت والفشل.

قام (كيستينبـــوم ووينـــر Kestenbaum & Weiner،1980) بدراسة العلاقة بين الأداء التحصيلي وقلق الامتحان ،ودافعية الانجاز لدى الطـــلاب فـــي المرحلة الإعدادية. وقد تكونت العينة العشوائية مـــن تلاميـــذ المرحلـــة الـــسابعة والثامنة، بلغ قوامها (36) تلميذة و(43) تلميذا. أسفرت النتائج عن وجود علاقـــة سالبة بين القلق والأداء التحصيلي ودافعية الانجاز حيث كلما ارتفع مستوى القلق لدى الطلاب انخفض لديهم مستوى الأداء التحصيلي ودرجة دافعية الانجاز.

وفي دراســـة قام بها (روكلـــين وثومبـــســـــــــــون Rocklin & Thompson، 1985) توصلا إلى أن طلاب الجامعة تختلف اســـتجاباتهم علـــى اختبارات القدرات من حيث الصعوبة والسهولة وذلك تبعا لاختلافهم في مـــستوى القلق، فالطلاب ذوو القلق المنخفض كان أداؤهم أفضل في الاختبار الصعب عمـــا كان في الاختبار السهل، والعكس تماما بالنسبة للطلاب متوســـطي القلـــق، أمـــا الطلاب الذين كان لديهم درجة عالية من القلق للامتحانـــات فـــان أداؤهـــم كـــان منخفضا على كل من الاختبارين الصعب والسهل.

وقام (كروكر Crocker،1988) بدراسة العلاقة بـــين قلـــق الامتحـــان والأداء التحصيلي لدى المدارس الإعدادية على عينة بلغ قوامها (410) نـــصفهم من الطلاب البيض والنصف الآخر من الطلاب السود. وكشفت نتائج البحث عـــن وجود فروق عرقية دالة بين البيض والسود لصالح الطلاب البـــيض فـــي مـــادة القراءة والرياضيات واللغة والعلوم والدراسات الاجتماعية في حين لـــم تكـــشف الدراسة عن فروق دالة في الاختلافات العرقية وقلق الامتحـــان ونـــوع الجـــنس واختبارات الأداء التحصيلي.

أما (بكرن Pekrun، 1991) فقد هدف من دراسته إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبلغت عينة البحث (365) تلميذ من المراحل السادسة والسابعة والثامنة.

وأسفرت نتائج دراسته عن وجود علاقة دالة موجبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة (متجيك Matejik،1995) عن بعض علاقة جوانب الابتكار بالقلق، وقد استخدم بطارية من الاختبارات (اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، واختبار كاتل للذكاء، واختبار قلق الحالة وقلق السمة) إضافة إلى القوائم المتضمنة درجات الطلاب التي تشير إلى تحصيلهم الدراسي، وكانت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية وبلغت (264) طالب.

أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين شدة القلق وضعف التحصيل الدراسي من حيث انها لم تكشف عن وجود علاقات لها دلالة بين القلق والقدرة على التفكير الابتكاري والذكاء.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الدراسة إلى التعرف على:

1. مستوى القلق لدى الأطفال عبر سنين متتالية في مرحلة التعليم الأساسي حسب الجنس والسنة الدراسية .
2. الفروق بين الجنسين في مستوى القلق.
3. الفروق بين الفئات العمرية في مستوى القلق

4. العلاقة بين درجة القلق ومستوى التحصيل الدراسي لسنوات الدراسة الخامسة، السادسة ،السابعة، الثامنة،التاسعة.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بعينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدينة ترهونة(ليبيا) كما تتحدد بألاداة المستخدمة وبالمراجع ومصادر المعلومات المتعلقة بها .

تحديد المصطلحات

القلق :هو حالة انفعالية شديدة نسبيا قد يكون لها انعكاسات جسمية وعقلية بالإضافة إلى مظاهرها الانفعالية التي تتضح في مشاعر الخوف والتردد والشك وعدم السعادة .كما تتضح مظاهرها الجسمية في الإحساس بالصداع وأمراض المعدة والشعور بالإرهاق وزيادة العرق دون جهد يستحق ذلك وغيرها من الأعراض التي لا يتضح أن سببها عضوي.ومن أمثلة المظاهر العقلية صعوبة التركيز وبعض صور النسيان.

التحصيل الدراسي:هو مجموع درجات التي حصل عليها التلميذ في جميع المواد الدراسية وفي الفصل الأول في السنة الدراسية .

إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة خطوات معينة بهدف الوصول إلى النتائج ،وتتلخص هذه الخطوات على النحو التالي :

1- تطبيق مقياس القلق (والمعد من قبل محمد محمد الشيخ)على أفراد العينة وإتباع تعليماته من حيث الوقت المخصص والتصحيح ،واستخراج درجات القلق.

2- الحصول على مجموع الدرجات للمواد الدراسية المختلفة لكل فرد من أفراد العينة في نهاية الفصل الأول على أساس أنه مؤشر موضوعي لمستوى التحصيل الدراسي ،وتم تنظيمها بقوائم.

3- استخدام معادلة الارتباط بيرسون Pearson بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في القلق وبين مجموع الدرجات لمواد الدراسية المختلفة في نهاية الفصل الدراسي الأول. وقد شمل هذا التحليل الإحصائي استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، إلى جانب استخدام معادلة T-Test للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات القلق للسنوات الدراسية المتدرجة في التعليم الأساسي حسب الجنس.

الأداة المستخدمة

استخدم مقياس القلق الذي أعده محمد محمدا لشيخ في البيئة العربية،ويتكون هذا المقياس بصورته الأصلية من (37) عبارة ،أما في صورته الحالية فيتكون من (28)عبارة بعد عرضه على لجنة من الخبراء المتخصصين في مجال الصحة النفسية والقياس النفسي لاستخراج صدق المقياس في البيئة الليبية ،ثم استخرج معامل ثبات المقياس وبلغ (0.648)،وهو عند مستوى (0.01) من الدلالة الإحصائية.

عينة الدراسة

خضعت لإجراءات الدراسة عينة عشوائية من تلاميذ التعليم الأساسي (ترهونة) بلغ قوامها (500) طالب وطالبة ،إذ اختيرت عشوائيا (50) طالبا وطالبة في كل سنة دراسية ، بدءا من السنة الخامسة،السادسة،السابعة،الثامنة الى السنة التاسعة.والجدول (1) يوضح أفراد العينة:

الجنس / السنة	ذكور	إناث	المجموع
خامسة	50	50	100
سادسة	50	50	100
سابعة	50	50	100
ثامنة	50	50	100
تاسعة	50	50	100
المجموع	250	250	500

النتائج

بالنسبة للهدف الأول وهو التعرف على مستوى القلق لدى الأطفال عبر سني متتالية في مرحلة التعليم الأساسي حسب الجنس والسنة الدراسية، فكانت النتائج كما يلي في جدول (2)، جدول (3).

جدول (2)

يوضح درجة القلق لدى تلميذات التعليم بحسب السنوات الدراسية.

الأسلوب الإحصائي / السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الخامسة	14.12	3.344
السنة السادسة	12.04	4.180
السنة السابعة	12.52	3.837
السنة الثامنة	12.66	5.073
السنة التاسعة	10.34	4.278

جدول (3)

يوضح درجة القلق لدى تلاميذ التعليم الدراسي بحسب السنوات الدراسية.

الأسلوب الإحصائي / السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الخامسة	13.34	3.043
السنة السادسة	11.12	3.338
السنة السابعة	13.86	4.161
السنة الثامنة	14.89	7.112
السنة التاسعة	12.42	4.363

أما الهدف الثاني وهو التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى القلق، فالجدول (4) يوضح ذلك.

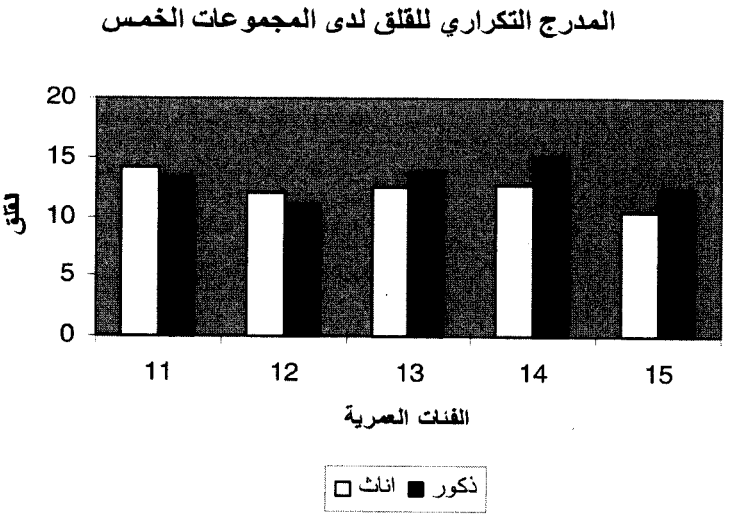
جدول (4)

يوضح قيم " ت" لدلالة الفروق بين المجموعات الخمس من الجنسين.

المجموعات الدراسية	القلـــــــق	
	قيم " ت"	مستوى الدلالة
السنة الخامسة إناث وذكور	1.7165	غير دال
السنة السادسة إناث وذكور	1.6369	غير دال
السنة السابعة إناث وذكور	2.3554 لصالح الذكور	0.05
السنة الثامنة إناث وذكور	2.5284 لصالح الذكور	0.05
السنة التاسعة إناث وذكور	3.3865 لصالح الذكور	0.01

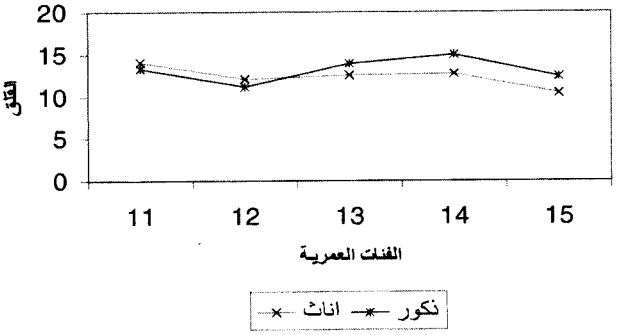
كما تتضح هذه النتيجة بشكل أوضح من خلال شكل (1) وشكل (2).

شكل (1)



شكل (2)

المنحنى الارتقاني للقلق لدى المجموعات الخمس



أما بالنسبة للهدف الثالث فهو التعرف على الفروق بين الفئات العمرية في مستوى القلق فتتضح الفروق في الجدول (5) و(6) كما يأتي:

جدول (5)

يوضح قيم " ت" بين متوسطات القلق لدى المجموعات الخمس من التلميذات.

المجموعة العمرية	قيم " ت"	الدلالة
السنة الخامسة مقابل السنة السادسة	5.4736	0.01
السنة الخامسة مقابل السنة السابعة	3.1280	0.01
السنة الخامسة مقابل السنة الثامنة	2.3906	غير دال
السنة الخامسة مقابل السنة التاسعة	6.9268	0.01
السنة السادسة مقابل السنة السابعة	0.8416	غير دال
السنة السادسة مقابل السنة الثامنة	0.9383	غير دال
السنة السادسة مقابل السنة التاسعة	2.8270	0.01
السنة السابعة مقابل السنة الثامنة	0.2189	غير دال
السنة السابعة مقابل السنة التاسعة	3.7742	0.01
السنة الثامنة مقابل السنة التاسعة	3.4782	0.01

جدول (6)

يوضح قيم " ت" بين متوسطات القلق لدى المجموعات الخمس من التلاميذ

المجموعة العمرية	قيم "ت"	الدلالة
السنة الخامسة مقابل السنة السادسة	4.8909	0.01
السنة الخامسة مقابل السنة السابعة	1.003	غير دال
السنة الخامسة مقابل السنة الثامنة	1.980	0.05
السنة الخامسة مقابل السنة التاسعة	1.7205	غير دال
السنة السادسة مقابل السنة السابعة	5.1109	0.01
السنة السادسة مقابل السنة الثامنة	4.7619	0.01
السنة السادسة مقابل السنة التاسعة	2.3546	0.01
السنة السابعة مقابل السنة الثامنة	1.2315	غير دال
السنة السابعة مقابل السنة التاسعة	2.3762	0.05
السنة الثامنة مقابل السنة التاسعة	2.9334	0.01

أما الهدف الرابع فهو التعرف على العلاقة بين درجة القلق ومستوى التحصيل الدراسي لسنوات الدراسة الخامسة ،السادسة ،السابعة،الثامنة، التاسعة.وتتضح مستوى هذه العلاقة في الجدول(7) و(8) كما يأتي:

جدول(7)

يوضح معاملات الارتباط بين القلق والتحصيل الدراسي لدى تلميذات مرحلة التعليم الأساسي

السنوات الدراسية	معامل الارتباط
السنة الخامسة	-0.3083
السنة السادسة	+0.2685
السنة السابعة	-0.0548
السنة الثامنة	-0.2038
السنة التاسعة	+0.4137

جدول(8)

يوضح معاملات الارتباط بين القلق والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

السنوات الدراسية	معامل الارتباط
السنة الخامسة	-0.0610
السنة السادسة	+0.1216
السنة السابعة	-0.1534
السنة الثامنة	-0.3181
السنة التاسعة	-0.1728

تفسير النتائج

من خلال ملاحظة جدول (2) نجد أن التلميذات في التعليم الأساسي وفي السنة الخامسة بالذات يتسمن بدرجة قلق أعلى(14.12) من درجة قلق زميلاتهم في السنة السادسة (12.04) والسنة السابعة (12.52) والسنة الثامنة (12.66) والسنة التاسعة (10.34) .ويتضح من ذلك أن قلق التلميذات يبدأ بالنقصان في السنة السادسة ثم يستقر في السنة السابعة والثامنة ، ويحدث انخفاض في السنة التاسعة . وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت المرحلة الدراسية انخفضت درجة القلق. ومن خلال فحص البيئة المدرسية التي تعيش فيها التلميذات اتضحت أنهن يعانين من ضغوط في السنة الخامسة لزيادة عدد المواد الدراسية ولوجود الامتحانات التي لم تعهدها في السنوات السابقة إذ تعاني من كثرة المواد التي تتناولها وتخشى الفشل في الامتحانات مما يسبب لها ضغوطا لم تعهدها من قبل في السنوات السابقة، ومع تدرج السنوات الدراسية ومرورها بخبرات الدراسة المتدرجة وزيادة النمو العقلي المعرفي بدأت تتخذ أساليب تكيفية جديدة مما أدى إلى خفض القلق تدريجيا إلى أن أصبحت درجة القلق منخفضة وذات دلالة معنوية في السنة التاسعة. ويتضح هذا في جدول (5) وشكل(1) و(2).

ومن خلال الاطلاع على الجدول (3) اتضح أن درجة قلق التلاميذ في حالة تذبذب إذ بلغت درجة القلق لتلاميذ السنة الخامسة (13.34) في حين انخفضت هذه الدرجة إلى (11.12) لدى تلاميذ السنة السادسة ثم بدأت درجة القلق في الارتفاع لتلاميذ السنة السابعة وبلغ مقدارها (13.86)، واستمرت بالارتفاع إلى أن أصبحت درجة القلق لتلاميذ السنة الثامنة (14.89)، بينما انخفضت درجة القلق لتلاميذ السنة التاسعة وأصبحت (12.42). ومن ملاحظة

جدول (6) نستطيع ان نجد ان هذا التذبذب في مستوى درجة القلق كان واضحا عندما اتضحت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة القلق لتلاميذ السنة الخامسة ومتوسط درجة القلق لتلاميذ السنة السادسة بينما استمرت الفروق بين متوسط درجة القلق لتلاميذ السنة الخامسة ومتوسط درجة القلق لتلاميذ السنة السابعة ولكنها لم تكن عند مستوى الدلالة المعنوية، واستمرت هذه الفروق بين متوسطات درجة القلق لتلاميذ السنة الخامسة ومتوسطات درجة القلق لتلاميذ السنة الثامنة وكانت عند مستوى الدلالة المعنوية، ثم انخفضت دلالة الفروق بين متوسط درجة القلق لتلاميذ السنة الخامسة والسنة التاسعة، أما متوسط درجة القلق لتلاميذ السنة السادسة فكانت منخفضة (11.12) وعند حساب متوسط الفروق مع متوسط درجة القلق لدى تلاميذ السنة الثامنة والتاسعة كانت ذات مستوى دلالة إحصائية (0.01). أما درجة القلق لتلاميذ السنة السابعة فبدأت بالارتفاع (13.86) واستمر هذا الارتفاع لدى تلاميذ السنة الثامنة (14.89) ثم انخفض متوسط درجة القلق لتلاميذ السنة التاسعة وكانت دلالة الفروق واضحة بين متوسط درجات السنة السابعة ومتوسط درجات التاسعة. أما درجة القلق لتلاميذ السنة الثامنة التي بلغت (14.89) فقد كانت مرتفعة وعند استخراج الفروق بين متوسط درجات القلق لتلاميذ السنة الثامنة والسنة التاسعة (12.92)، وجدت أنها دالة إحصائيا. وعند مستوى (0.01).ومن خلال فحص البيئة المدرسية التي يعيش فيها التلاميذ وجدت أنهم يعانون من ضغوط في السنة الخامسة وتتمثل في زيادة عدد المواد الدراسية وموضوعية الامتحانات وهي .المواقف التقويمية التي لم تكن معهودة في السنوات الأربعة في التعليم الأساسي، إذ يمر في السنة الخامسة بمواقف تقويمية مهددة، فهذه المواقف تبدو غامضة ومهددة له فتثير القلق وتبدو أعراضه بشكل واضح في السنة الخامسة ولكنه في السنة السادسة يبدأ

بالتعرف على المواقف التعليمية والتقييمية ويتضح لديه ويكون مستوى درجة القلق أقل مما هو عليه في السنة الخامسة.

أما في السنة السابعة فيبدأ مستوى متوسط درجة القلق لتلاميذ بالارتفاع ويستمر في الارتفاع حيث تمثل هذه المرحلة العمرية سن البلوغ لدى التلاميذ وتكون التغييرات الفسيولوجية المتنوعة (في اغلب الأحيان لا يعرف الذكور شيئا عن هذه الفترة).

أما المرحلة التاسعة فتمثل مرحلة التوافق مع التغييرات الفسيولوجية والبيئية إذ يهبط مستوى متوسط القلق في هذه المرحلة. ويتضح هذا في جدول (6) وشكل(1) و(2).

ومن خلال ملاحظة جدول (4) نجد انه لا توجد فروق بين متوسطات درجات القلق لتلاميذ ومتوسطات قلق التلميذات في السنة الخامسة والسنة السادسة، إذ أن المتغيرات التي يمر بها كلاهما هي نفسها فهم من نفس الفئات العمرية (11-12) سنة.

أما في السنة السابعة والثامنة والتاسعة من التعليم الأساسي فتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) في السنة السابعة والثامنة ولصالح الذكور،و(0.01) في السنة التاسعة ولصالح الذكور أيضا ،إذ يعاني التلاميذ في هذه الفترة من القلق الذي يتضح ذروته في السنة الثامنة وذلك لعدم حصوله على رعاية نفسية وتربوية مناسبة في المدرسة وفي الأسرة، أما بالنسبة للتلميذات فهن أوفر حظا من الذكور في الرعاية الأسرية والمدرسية .

وبالنسبة للعلاقة بين مستوى درجة القلق لتلميذات ومستوى تحصيلهن المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي فكانت كالأتي:

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين درجة قلق تلميذات السنة الخامسة ومستوى تحصيلهن المدرسي (0.3083-)، وهو دال عند مستوى (0.05). وهذا يعني انه كلما تقدمت حالة القلق لدى التلميذات انخفض مستوى التحصيل المدرسي لديهن، وهذه تعتبر حالة منطقية لعدم وجود خبرة كافية للتهيؤ والاستعداد في هذه السنة الدراسية ،إذ كانت خبراتهن بسيطة وقليلة في السنوات السابقة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجة قلق تلميذات السنة السادسة ومستوى تحصيلهن المدرسي مقدارها (0.2685+) وهو دال تقريبيا عند مستوى (0.05) وتوضح هذه النتيجة أن مستوى معين من القلق يعد دافعا يدفع التلميذات إلى النشاط والى تنظيم عادات الاستذكار وهذا ما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهن الدراسي.
- أما العلاقة بين مستوى قلق التلميذات في السنة السابعة فهي علاقة ضعيفة غير دالة احصائيا ،ولكن هذه العلاقة.الارتباطية في السنة الثامنة تكون سالبة وضعيفة وهذه النتيجة توضح أن هؤلاء التلميذات قد يؤثر عليهن بعض المتغيرات منها الانشغال في هذه الفترة العمرية بكثير من التغييرات التي تصاحب سن البلوغ مما يؤثر على مستوى صحتهن النفسية مما يجعلهن لا يعرن اهتماما لمستوى تحصيلهن الدراسي.
- أما في السنة التاسعة فتكون العلاقة ارتباطية وموجبة مقدارها (0.4137) وعند مستوى (0.01) من الدلالة الإحصائية ،وهذه النتيجة توضح أن التلميذات في السنة التاسعة من التعليم الأساسي قد وصلن إلى مستوى من الاتزان الانفعالي بعد أن مررن بسن البلوغ وأصبحن في مستوى جيد من التوافق النفسي إذ انخفض مستوى درجة القلق إلى (10.34) إذ صرن أكثر

نموا معرفيا وعقليا لإدراك الموقف التعليمي وأصبح القلق دافعا كرة اخـرى يدفعهن إلى التهيؤ والاستعداد لرفع مستوى تحصيلهن المدرسي.

أما العلاقة بين درجة قلق التلاميذ بمستوى تحصيلهم المدرسـي فـي الـسنة الخامسة فكانت ضعيفة وبلغ معامل الارتباط (0.0610-) وهي غير دالة .وفي السنة السادسة كانت العلاقة أيضا ضعيفة ومقدارها (0.1534+) وغر دالة. وفي السنة السابعة كانت العلاقة سالبة وضعيفة مقدارها (0.1534-) وغير دالة أيضا. وفي السنة الثامنة بلغت العلاقة الارتباطية السالبة بين المتغيرين (0.3181-وهي عند مستوى (0.05)من الدلالة الإحصائية ،أما في السنة التاسعة فكانـت العلاقـة الارتباطية ضعيفة وسالبة (0.1728-) وغير دالة.

من هذه النتائج نستدل أن مستوى التحصيل المدرسي للتلاميـذ فـي مرحلـة التعليم الأساسي لا يتأثر فقط بمستوى قلق التلاميذ بل بمكونات البيئـة المدرسـية أهمها المناهج الدراسية وطرق تدريسها والمسوول عنها الكادر التدريسي والإدارة المدرسية . فقد لوحظ أن مستوى القلق في الـسنة الـسادسة (11.12) منخفـضا بالمقارنة بمستوى القلق في السنة الـسابعة (13.86) والـسنة الثامنـة (14.89) والسنة التاسعة (12.42)،وكان دافعا للتلميذ في السنة السادسة كي يوجه نـشاطه وينظمه بطريقة سليمة تساعده على اكتساب المعرفة ورفع مستواه التحصيلي ،أما في السنة السابعة فتعدد المناهج الدراسية وتغير أساليب التوجيه للتلاميذ واستخدام العقاب البدني بصورة مستمرة ومتزايدة بحسب تزايد سنوات الدراسية ،إذ يـزداد مستوى القلق في السنة الدراسية الثامنة حيث سن البلوغ مـع وجـود مجموعـة تغيرات فسيولوجية حيث لوحظ انخفاض المستوى التحصيلي بشكل ملحوظ عنـد مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وفي السنة التاسعة تـنخفض درجـة القلـق بوصول التلميذ إلى مستوى النضج الفسيولوجي والمعرفي والعقلي إذ يؤدي إلـى إدراك المواقف التعليمية والاجتماعية بشكل واضح وهذا يتضح في مستوى العلاقة

الارتباطية بين المتغيرين مما يوجه الاهتمام إلى التعرف على المتغيرات الأخرى التي ترتبط بمستوى التحصيلي المدرسي في هذه المرحلة من اتجاهات نحو المدرسين، والإدارة، والأقران، والمناهج الدراسية وطرق التدريس، والأنشطة الدراسية.

المراجـــــــع

1. أبو حطب، فؤاد، وسيد احمد عثمان (1973). "التقويم النفسي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
2. إبراهيم، فيوليت فؤاد (1979). " دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض الجوانب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، جامعة عين شمس، كلية التربيـــــة، (رسالة دكتوراه).
3. جاسم، محمد جاسم (1986). " علاقة القلق ببعض المتغيرات المدرسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، جامعة بغداد، كلية التربية، (رسالة ماجستير).
4. حسن، عبد الحميد سعيد (1983). " دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي القلق العالي والطلبة ذوي القلق الواطئ لبعض المتغيرات المدرسية في المرحلة المتوسطة"، جامعة بغداد، كلية التربية، (رسالة ماجستير).
5. عبد الغفار، عبد السلام (1976). " مقدمة في الصحة النفسية"، القاهرة، دار النهضة العربية.
6. عبد الغفار، محمد عبد القادر (1979). " دراسة التنبؤ بمستوى التحصيل المدرسي من خلال علاقته ببعض العوامل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، جامعة المنصورة، كلية التربية، (رسالة دكتوراه).
7. عبد الخالق، احمد محمد (2000). " الدراسة التطورية للقلق " دار المعرفة الجامعية.
8. عثمان، فاروق السيد (1975)." دراسة العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعملي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية"، جامعة الأزهر، كلية

التربية، في جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري (1978). " دراسة نفسية في الشخصية العربية"، القاهرة، عالم الكتب.

9. فرويد، سيجموند، ترجمة محمد عثمان نجاتي (1962). "القلق"، القاهرة، دار النهضة العربية.

10. قورة، حسين سليمان وآخرون (1970). " الدروس الخاصة والتحصيل المدرسي"، بحث تجريبي، القاهرة، دار النصر للطباعة، في فيوليت فؤاد (1979) " دراسة للعلاقة بين التحصيل المدرسي وبعض الجوانب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، جامعة عين شمس، كلية التربية، (رسالة دكتوراه).

11. مرسي، كمال إبراهيم (1977). " علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية"، في مجلة كلية التربية (1982). جامعة الملك سعود، الرياض، مجلد (4).

12. نجار، فريد جبريل (1960). " قاموس التربية وعلم النفس"، بيروت، الجامعة الأمريكية.

13. الحنفي، عبد المنعم (1978). " موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، ج2، بيروت، مكتبة مدبولي، دار العودة.

14. الغريب، رمزية (1970). " التقويم والقياس النفسي والتربوي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

15. الكامل، حسنين محمد(1973). " دراسة القدرة التذكرية وعلاقتها بالتحصيل المدرسي في المدارس الثانوية"، كلية التربية، القاهرة، (رسالة ماجستير).

16. الهواري، ماهر محمود، والشناوي (1987). " مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات)"، رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد22.

17. Albert.R.and Haber,R.N.,(1960) Anxiety in academic achievement situation , Journal of abnormal and Social Psychology.
18. Alexander, S.& Husek, R.(1963) " The Anxiety Differential Initial steps in the development of a Measure of situational anxiety".Educational and Psychological
Measurement.11(2).
19. Couch,J, and others (1979) Self- statement. Test anxiety and academic achievement:A correlational analysis paper presented at the Annual convention of association for behavior
Analysis; June 1979.
20. Crocker.L., Schmitt.A, Tang,L., (1988)Test Anxiety and standardized Achievement Test Performance in the Middle Years, Measurement Evaluation in Counseling- and-
Development, Jan.20 (40).
21. Emory, L.Cowen, Meivin zax and Robert
Klein, (1965). The Relation of Anxiety in school children to school record Achievement And Behavioral measures, Child development, 36,(3).
22. Freud, S.(1939). The problem of anxiety. New York, Norton, in c.b, spielberger (1966)(Ed). Anxiety and behavior, New York: Academic Press.
23. Hill.K.T. and others, (1975). Relationship among test anxiety, evaluation experiences and achievement motivation for children in grades 2 through final report, National Institute of Education, Washington D.C.
24. Janiss, M.P.& Palys, T.S.,(1976). Frequency and Intensity of anxiety in University student, Journal of Personality assessment.40(5).
25. Kestenbaum,J., Weiner, B.(1980), Achievement Performance Related to Achievement, Motivation and Test Anxiety, Journal of Counseling Psychology, 34(3).
26. Matejik, M., (1995) Some Aspects of the creativity Anxiety Relationship, Psychologia-a- Patosychologia- Dietata,Vol.30(1).
27. Pekrun, R., (1991). Test Anxiety and Academic achievement: Alongitudinal Analysis. Zeitschriftfur Padagogische Psychologic, Jun, Vol.5(2).
28. Pressey, Sidney & Robinsen, Franis, P.(1959), Psychology in education, New York, Harper and Brother.

29. Rocklin,T and Thomposon.J., (1985). Interaction Effects of Test anxiety, Test Difficulty and feedback, Journal of education psychology,72,(3).
30. Sarason,S.& Doris,J.(1955), Test anxiety and Blame Assignment in a failure situation. Journal of Abnormal and Social,50(3).
31. Schwarzer,C, Seipp., B.,(1991). Anxiety and Academic Achievement:A Meta- Analysis of Empirical findings, Heinrieh-Heine-Udusseldorf, Fed Rep Germany.
32. Shaplin.J.P.I (1971). Dictionary of Psychology, New York, Deel.
33. Shedletsky, R & Edler, N.S.(1974). Anxiety: " The State- Trait Model and the Interaction model". Journal of Personality,42.
34. Spielbereger,C.D.(1966).Theory and Research on Anxiety. Spielberger C.D.(Ed.) Anxiety and Behavior. New York, Academic Press.
35. Spielberger, C.D. and Gaudry, Eric.,(1971). Anxiety and Educational Achievement, Wiley, Griffin Press.
36. Spielberger, C.D.(1972). Anxiety as an Emotional state. In spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in Theory and Research. Vol.2, New York, Academic Press.
37. Thoron.F.(1970). An Existential theory of Anxiety. In warner H.(Ed) New Understanding Of Behavior, New York, Association Press.
38. Wine.J.(1971). Test Anxiety and Direction of Attention, Psychological Bulletin, 76.

دراسة مظهرية وتشريحية لجنسين من الترفاس الصحراوي الليبي

(Tirmania africana Chat. And Terfezia boudieri Chat)

د . صالح حسين المجبري

م . نبيل محمد جابر

دراسة مظهرية وتشريحية لجنسين من الترفاس الصحراوي الليبي

(Tirmania africana Chat. and Terfezia boudieri Chat.)

الملخص

جُمعت عينات من الجنسين من الترفاس وهما *Tirmaina africana* Chat و *Terfezia boudieri SPP.* من ضواحي مدينة إجدابيا وذلك في شهر مارس 2006 ف وكان وزن العينة حوالي كيلو جرام واحد من كل جنس. أُجريت دراسة مورفولوجية (مظهرية) وتشريحية للأجسام الثمرية الكيسية. تضمنت الدراسة المظهرية: الشكل والحجم واللون والوزن والملمس ووجود السرة. أما الدراسة التشريحية فتضمنت: قياس قطر الجسم الثمري وسُمك القشرة الخارجية للثمرة الكيسية ولون النسيج اللحمي الداخلي ووجود العروق وبُعد الأكياس الكيسية عن طبقة القشرة وشكل وحجم وعدد الأكياس الكيسية وشكل وحجم وعدد الجراثيم الكيسية وحجمها وعددها ، ولقد بينت الدراسة وجود فروق بين الجنسين.

والجديد في هذه الدراسة أنها الأولى من نوعها في ليبيا رغم اكتشاف هذين الجنسين منذ عام 1894 و 1896. بالإضافة إلى ذلك تسجيل جنس الترفاس الأبيض *Tirmaina africana* أو ما يسمى بالزبيدي أول مرة في مدينة اجدابيا.

Keywords: Truffles, *Tirmania africana* Chat., *Terfezia boudieri* Chat.

المقدمة

تعتبر فطريات الترفاس (الكمأة) (Truffles) من مجموعة الفطريات الكيسية القرصية الراقية التي تكون أجسامها الثمرية (Fruiting bodies) تحت سطح التربة (Hypogean) ومن خلال عمليات الحصر السابقة التي أجريت في ليبيا تعرف الباحثون على أربعة أنواع تابعة لجنس Terfezia حيث سجلت في عدة مناطق منها ضواحي طرابلس وترهونة وسرت و يفرن والحمادة الحمراء [1894, Chatin].

والأنواع هي: *T. boudieri chat.* و *T. teoinis Tul.* و *T. claveryi chat.* و *T.metocasi* ويتبع هذا الجنس صف الفطريات الكيسية Ascomy cetes ولرتبة Tuberales ولعائلة Terfeziaceae. وتحتوي رتبة تيوبريلس على أكثر من 35 جنساً و150 نوعاً، حيث تنمو وتوجد معظم هذه الأنواع في الترب الخفيفة من المناطق المعتدلة في بلدان حوض البحر المتوسط خاصة في بعض الدول الأوربية.

وتعتبر فرنسا وإيطاليا وأسبانيا من أكبر دول العالم إنتاجاً، حيث يصدر أكثر من مليون طن سنوياً من فرنسا وحدها [3]. تعتبر فطريات الترفاس (الكمأة) من الفطريات الإجبارية التطفل التي لا يمكنها النمو بمفردها مما يتطلب البحث عن عائل نباتي مضيف لتشكل مع جذوره الفطرية الميكورايزا (Mycorrhiza). وتوجد أنواع أخرى من الترفاس (الكمأة) تابعة لجنس توبر (Tuber) من أشهرها الكمأة الفرنسية السوداء البيرجو (*Tuber melansosoporum*) والكمأة الإيطالية البيضاء *T. umaganatum*، والكمأة المجعدة *T. rufum* والكمأة الشتوية *T. brumata* وأخيراً الترفاس الصحراوي Desert Truffles ومن أهم أجناسه هو جنس Terfeaia [1،3].

لقد بدأت أول زراعة للترفاس أو الكمأة الفرنسية السوداء (البيرجو) Perigord Truffle بواسطة العالم الفرنسي (Joesph Talon) سنة 1811 على أشجار البلوط، وعليه فإن أول خطوة من خطوات زراعة الترفاس هي زراعة العائل النباتي المضيف أولاً ثم عملية عدوى بالجراثيم الكيسية لفطر الترفاس لجذور العائل النباتي [6، 7، 8].

لقد ركز الباحثون في عام 1971م جهودهم على إنتاج شتلات من أشجار البلوط ملقحة بجراثيم فطريات الترفاس و لاسيما جنس (تيوبر Tuber) في مشاتل خاصة تابعة للمعهد القومي للأبحاث الزراعية في فرنسا، حيث سُميت هذه الشتول بنباتات الترفاس (Truffle plants). حيث تبدأ في إنتاج الأجسام الثمرية (الترفاس) بعد حوالي 7 سنوات من زراعتها في تربة خصبة، وتُعرض حالياً في بعض المشاتل في فرنسا منها شتول البندق، التي حُقنت جذورها بجراثيم فطريات الترفاس وتُسمى حالياً ببساتين الترفاس (Truffle orchards) [9، 10، 11].

وأخيراً اتجه العلماء إلى حل مشكلة الحصول على ثمار الترفاس في المعمل وذلك باستعمال زراعة الأنسجة ولكن لم يتمكنوا من الحصول على الأجسام الثمرية في النهاية [12]. لقد أُجريت بعض الدراسات في ليبيا لزراعة فطريات الترفاس على مستنبتات صناعية بعد إضافة مستخلص جذور نبات الأرقة إلى المستنبتات الغذائية الصناعية وأمكن الحصول على نموات هيفية قطنية فقط [13، 14].

إن لفطريات الترفاس قيمة غذائية عالية جداً تفوق كل الخضروات واللحوم، حيث تحتوي على أكثر من 20% من وزنها بروتين وعلى 5% دهون في صورة ستيرولات، وليست في صورة كوليسترول، وقد أجريت دراسة كيميائية وتحليلية في ليبيا للترفاس الصحراوي (*T. boudieri*) لمعرفة التركيب الكيميائي [4، 5، 17].

ولا يمكن تمييز فطريات الترفاس إلا عندما تكون ثمارها الكيسية ناضجة لأنها تنم طبيعياً تحت سطح التربة على عمق يتراوح بين 10-20 سم، ولكنها تتكشف بعضها أحياناً فوق سطح التربة بفعل عوامل التعرية، ويرتبط تعايش الكمأة مع جذور بعض النباتات مثل نبات الأرقة أو الرقروق، وهو نبات حولي شتوي (*Helianth mum spp.*) ويختلف النبات العائل باختلاف نوع الكمأة السوداء، أو الفرنسية التي تنمو متعايشة مع جذور أشجار البلوط أو السنديان والزان والجوز، أما الكمأة الإيطالية فتنمو تحت أشجار الغابات مستديمة الخضرة والمورقة من أشجار البتولا والجوز والدردار والزيزفون والصفصاف، وتظهر فطريات الكمأة في مواسم معينة من السنة من أوائل الربيع حيث يناسبها سقوط الأمطار المبكرة وتتفاوت فترة ظهور الكمأة وكمية محصولها من عام إلى آخر تبعاً لاختلاف الطقس والعوامل البيئية الأخرى، مثل كمية سقوط الأمطار وزمن و كثافة النباتات الحولية المضيفة وطريقة توزيعها بالإضافة إلى نوعية التربة [18، 19، 20]. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لم تزرع وتستنبت هذه الفطريات في المختبرات حتى مرحلة الإثمار، ولكن زرعت مؤخراً فطريات الترفاس جنس Tuber و كثر في تربة الغابات التي تُكثر فيها أشجار الزان والبلوط، حيث أجريت عدة تجارب الأولى من نوعها، والتي بينت أهمية الدراسة المجهرية لأي فطر و عدم الاكتفاء بمعرفة الصفات الظاهرية فقط.

وقد وجد العالمان [1980, Alsheike , Awamah] أن الجراثيم الكيسية المأخوذة من الثمار الكيسية الجافة أسرع في الإنبات على البيئة الصلبة من 7-20 يوماً مقارنةً بالجراثيم الطازجة التي تستغرق من 18-45 يوماً.

وقد أثبت التحليل الكيميائي لاحتواء هذا الجنس على نسبة عالية من البروتين والحديد والبوتاسيوم والكالسيوم والصوديوم وعلى تسعة أحماض أمينية أساسية تصل نسبتها إلى 6% من الوزن الجاف للترفاس [23، 24].

الهدف من هذه الدراسة الحديثة هو معرفة وتحديدها أوجه الشبه وأوجه الاختلاف في الخواص الظاهرية والتشريحية لهذين الجنسين من الترفاس الصحراوي ولتحديد الهوية التقسيمية والتصنيفية لكل منها.

المواد وطرق العمل:

جمعت عينات من جنسين من الترفاس الصحراوي وهما *Tefezia boudieri Chat.* (الترفاس العادي أو الداكن) وجنس *Tirmania africana Chat.* (الترفاس الأبيض الزبيدي) في شهر مارس عام 2006ف من ضواحي مدينة اجدابيا بوزن كيلوجرام واحد من كل جنس، حُفظت العينات في أكياس بلاستيكية بعد مسحها من الرمال اللاصقة بها وأُحضرت إلى المختبر. أُخذت الأوزان لمجموعة 25 – 30 ثمرة كيسية من كل جنس لمعرفة أصغر وأكبر وزن، كما قيست أقطارها. دونت الصفات والخواص الظاهرية التي تشمل الملمس واللون والشكل، ووجود السرة أو عدم وجودها . في نفس الوقت درست الصفات التشريحية، حيث أُخذت عدة مقاطع طولية وعرضية للمجموعة 25-30 ثمرة كيسية لكل جنس.

وكان الهدف من الدراسة التشريحية معرفة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في التركيب الداخلي لكل جنس والتي تضمنت: شكل ولونها وصلابتها الأنسجة الداخلية، ووجود التعرقات أو عدم وجودها ومعرفة سماكة الجدار الخارجي (القشرة). ثم أخذت عدة قطاعات بواسطة الميكروتوم من الأنسجة الداخلية اللحمية لجنسين الترفاس ووضعت على شرائح زجاجية لغرض دراستها.

ولتوضيح أشكال التراكيب الداخلية و احجامها عند قوة تكبير (100×) حسبت نسبة الرطوبة لمجموعة من الكيسية لجنسي الترفاس، حيث أخذ الوزن الرطب لعدد 10-15 ثمرة كيسية ثم وضعت في الفرن عند درجة حرارة 80 م^{o} لمدة 48 ساعة، ثم أخذ الوزن الجاف.

- أولا: معرفة ودراسة شكل وحجم ولون وعدد وكيفية ترتيب الأكياس الكيسية (Asci).
- ثانياً: دراسة شكل ولون وحجم وعدد وترتيب الجراثيم الكيسية (Ascospores) داخل الأكياس الكيسية لكل جنس على حده. كما قيست أقطار الأكياس الكيسية والجراثيم الكيسية وأخذ المتوسط، كما أُخذت صور فوتوغرافية تحت المجهر لعدة قطاعات.

النتائج

من خلال الفحص المبدئي الذي أُجرى على مجموعة من الأجسام الثمرية، وكذلك دراسة جميع الخواص والصفات المورفولوجية (الظاهرية) و شكل (1 و 2) يوضح المظهر الخارجي و التشريحي لجنسي الترفاس الصحراوي وهما: الترفاس العادي *Terferiza boudieri* والترفاس الأبيض (الزبيدي) *Tirmiania africana*، وبالمقارنة بين الصفات الظاهرية والتشريحية لهذين الجنسين تبين وجود بعض الاختلافات و خاصة في الشكل الخارجي (الجدول 1) ، بينما التركيب الداخلي لا توجد فروق كثيرة (الجدول 2) و لا سيما في شكل الأكياس الكيسية وعددها وتوزيعها وشكل الجراثيم الكيسية وعددها وترتيبها داخل الكيس الكيسي . تعتبر هذه الدراسة الحديثة هي الأولى من نوعها منذ أن سجل هذان الجنسان سنة 1894 و 1896 في بعض المناطق في ليبيا. والشكل (3) يوضح قطاع طولي في جنس *Tirmania africana* و الشكل (4) يوضح قطاع طولي في جنس *Terfesia bouderi* ويوضح الشكلان 5 و 6 التركيب الداخلي للأكياس الكيسية والجراثيم الكيسية للجنسين.

الجدول 1: يوضح الخواص المورفولوجية (الظاهرية) للثمار الكيسية لجنسي الترفاس

الصفات المورفولوجية (الظاهرية)	جنس الترفاس البلدي (الذكر) *Terfezia boudieri*	جنس الترفاس الأبيض (الأنثى) *Tirmania pinoyi*
1- اللون الخارجي للثمار الكيسية:	بنية فاتحة إلى غامقة، بعضها أسود اللون.	بيضاء شاحبة إلى بيضاء مصفرة.
2- الشكل:	معظمها شبه كروي، وبعضها كثمري الشكل.	جميعها كروية إلى كروية مفلطحة.
3- ملمس السطح الخارجي (القشرة):	خشنة نسبياً، ذات جدار سميك مجعد مع وجود فصوص.	السطح للخارجي للثمار الكيسية أملس، لا توجد ثنيات أو تجاعيد يحتوي على فصوص واضحة.
4- الوزن:	10-200 جرام	10-300 جرام
5- الرائحة:	مميزة نفاذة.	ليس له رائحة نفاذة.
6- وجود السرة:	توجد السرة، حيث يتصل الجانب السفلي للثمرة الأسكية بالتربة عن طريق خيط رقيق (السرة).	لا توجد سرة.

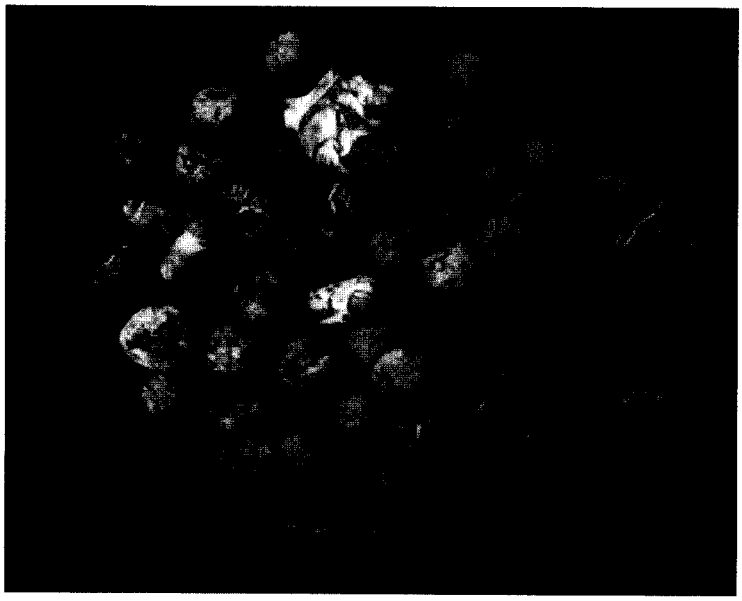
وزن العينة كيلوجرام واحد (25-30) ثمرة كيسية.

جدول 2: يوضح الصفات التشريحية (التركيب الداخلي) للثمار الكيسية لجنسي الترفاس

Terfezia boudieri و *Tirmania africana*

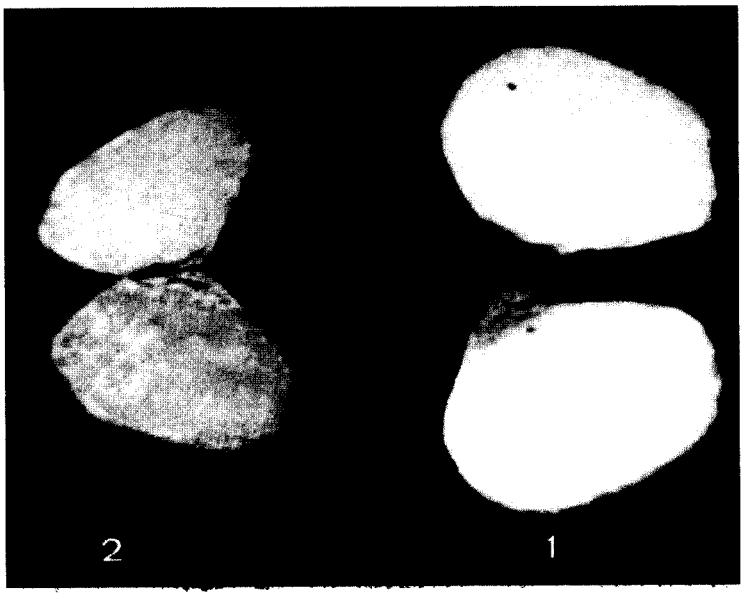
الصفات التشريحية (التركيب الداخلي)	الترفاس العادي (الداكن) *Terfesia boudieri*	الترفاس الأبيض (الإفريقي) *Tirmania africana*
لون الأنسجة الداخلية:	بنية إلى بنية فاتحة.	بيضاء، والبعض بيضاء مصفرة.
الأنسجة تحت طبقة القشرة:	مكونة من طبقة رقية من الخلايا الغير منتظمة، خالية من الأكياس الكيسية.	مكونة من طبقة سميكة من الخلايا المنتظمة نسبياً، وهي خالية من وجود الأكياس الكيسية.
سمك طبقة القشرة:	سميك نسبياً 5-10 ملم.	رقيقة جداً 2-5 ملم.
شكل الأكياس الكيسية:	بيضاوية إلى كروية الشكل.	مستديرة الشكل.
لون الأكياس الكيسية:	بنية إلى بنية قاتمة.	بيضاء مصفرة.
عدد الأكياس الكيسية:	8-4	8-4
توزيع الأكياس الكيسية:	مبعثرة	متقاربة مع بعضها البعض.
أقطار الأكياس الكيسية:	20-40 مليميكرون.	35-90 مليميكرون.
شكل الجراثيم الكيسية:	بيضاوية وأحياناً كروية ذات جدار سميك.	بيضاوية وأحياناً كروية ذات جدار سميك.
لون الجراثيم الكيسية:	بنية داكنة.	بيضاء، وبعضها صفراء باهتة.
عدد الجراثيم الكيسية:	6-2	8-4
توزيع الجراثيم الكيسية:	غير منتظمة	غير منتظمة
أقطار الجراثيم الكيسية:	2-5 مليميكرون	3-7 مليميكرون.

وزن العينة كيلوجرام واحد (25-30) ثمرة الكيسية.



شكل (1) يبين الشكل العام (المظهر الخارجي) للأجسام الثمرية الكيسية لفطريات الترفاس الأسود (العادي) جنس (*Terfezia boudieri*)

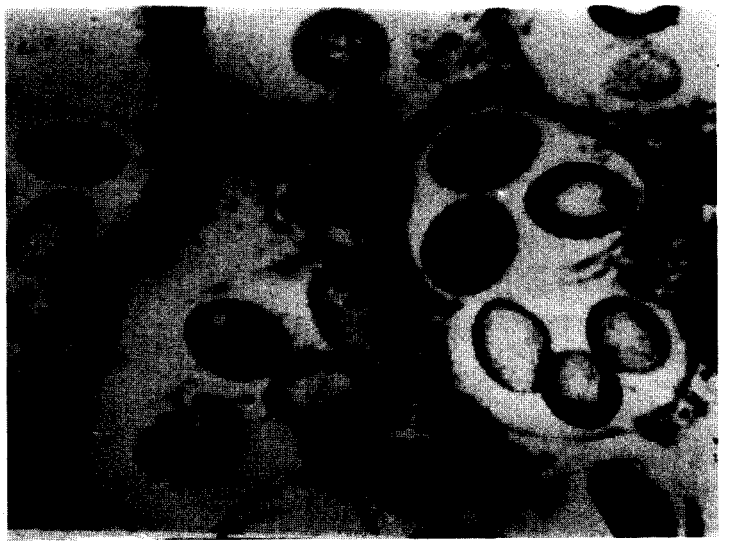
شكل (2) جنس الترفاس (الأبيض) (*Tirmania africana*).



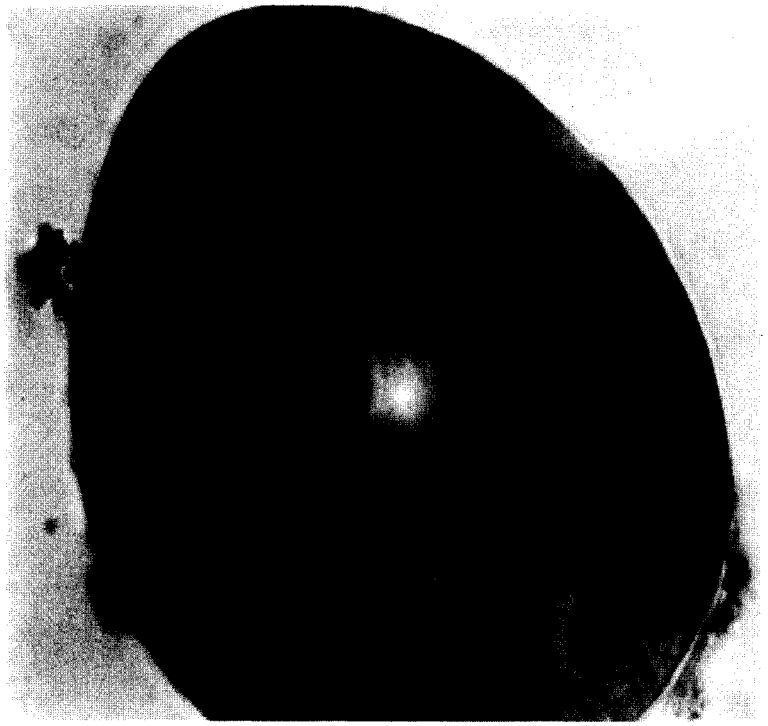
الشكل (3) يوضح قطاع طولي في الجسم الثمري

1- جنس الترفاس العادي: *Tirmania africana*.

2- جنس الترفاس البيض: *Terfezia boudieri*.



الشكل (4) يوضح التركيب الداخلي وهو شكل الأكياس الكيسية والجراثيم الكيسية للجنسين



الشكل (5) صورة مكبرة لكيس كيسي للجنسين.

المناقشة

من خلال الدراسات والبحوث السابقة التي أُجريت في ليبيا بخصوص تعريف فطريات الترفاس وتحديد أماكن نموها ووجودها ، فقد تبين وجود جنسين من فطريات الترفاس وهما جنس *Terfeizia* وجنس *Tirmania*، وعرف أربعة أنواع وهي: *T. teoinis* و *T. bouderi chatin* و *T. claveryic chatin* و *T. metaxasi*. وقد وجدت هذه الأنواع في مناطق متعددة من ليبيا مثل ترهونة ويفرن وجادو واجدابيا (1925) و نوع *Terferiza bouderi* فقد وجد في منطقة ترهونة ويفرن وجنوب جادو واجدابيا بينما وجد نوع *T. claverui* في منطقة طرابلس وضواحيها ، وهي أقدم الأنواع التي عُرفت في ليبيا. أما نوع *T. metaxasi chat.* فقد وجد في منطقة ترهونة [4، 5]. أما جنس *Tirmania* فقد وجد منه نوعان وهما: نوع *T. africana chat.* و *T. ovalispora* في منطقة غدامس. وقد تبين من هذه الدراسة وجود نوع *T. africana* في منطقة اجدابيا وضواحيها، حيث لم يُسجل من قبل. ومن خلال الدراسة المظهرية (الشكلية) والتشريحية لهذين الجنسين وجدت بعض الفروق في الشكل الخارجي للأجسام الثمرية الكيسية، بالإضافة إلى وجود فروق في التراكيب الداخلية ومن بينها الأكياس الكيسية والجراثيم الكيسية. وقد أجريت دراسة في غابات جنوب فرنسا وذلك عن طريق خلط التربة بقطع من الأجسام الثمرية للفطر، ثم تُغطى بطبقة من التربة وتُترك لمدة تتراوح ما بين 6-10 سنوات [9]. لقد تمكن بعض العلماء في الدول العربية، ولاسيما في السعودية والكويت، من استنبات الجراثيم الكيسية Ascospores لفطريات الترفاس في المختبر، وحصل على مستعمرات هيفية من الغزل الفطري (الميسليوم) ولكن لم يصل النمو إلى مرحلة الإثمار [2، 3].

إن هذه الاختلافات قد يرجع سببها إلى اختلاف نوعية التربة واختلاف قوامها واختلاف خواصها الكيميائية والفيزيائية بالإضافة إلى تقلبات الظروف البيئية من حرارة ورطوبة وغيرها، كذلك اختلاف الغطاء النباتي في المنطقة. كل هذه العوامل قد تؤثر في شكل الأجسام الثمرية وحجمها ووزنها ونموها لهذه المجموعة من الفطريات [21 و 22].

المراجع:

1- أبو هيلة, ع. (1998). أساسيات علم الفطريات، جامعة الملك سعود، السعودية، ص260-297.

2- صالح المجبري و محمد الحاسي . (2001). مبادئ علم الفطريات، المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس – ليبيا، ص250-257.

3- محمد علي أحمد (1990). عش الغراب البري والكمأة (الترفاس)، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، ص333-400.

4- Ahmed. A. A. and M. Mohamod (1981). Libyan Truffles: Chemical Composition and Toxicity. Libyan of Ayr., 53-54.

5- Al-Deleanmy, K. S. (1977). Libyan Protein and Amino acid Composition of Truffles. Can. Inst. Food Sci. and Technol. J. 10 (13): 221-222.

6- Alexopoulos, C. J. and C. w. Mims (1997). Introductory Mycology. John Wiley & sons. Inc. New York.

7- Klan, J. (1981). A Hamlyn Colour Guide Mushrooms and Toadstool. The Hamlyn Publishing Group Limited, London, Britain , pp . 65.

8- Wainwright, M. (1992). An Introduction to Fungal Biotechnology. John Wiley and sons Chichester, VK. 66-70 pp.

9- Awamah, M. S. and Aisheikh (1978). Laboratory and Field Study of Four kinds of Truttke (Kaman), Terfezia and Tirmania specie for cultivation. Mushroom Sci ., 10: pp. 507-517.

10- Awamah, M. S. and Aisheidh (1980). Ascospores germination. Black Kama (*Terfecia poudierii*) Mylologia, Vol. 72. 50-54.

11- Gilkey, H. M. (1939). Tubeuales of North America, Oergon State Monger, (Stud Botany) 1: 11-63.

12- Gilkey, H. M. (1954a). Tuberales of North America, Flora, 11: 11-36 New York Bof. Gard. N. Y.

13- Gilkey, H. M. (1954b). Taxonornic Notes of Tuberales, Mycologia ., 46 : pp. 783-793.

14- Singer, R. (1961). Mushrooms truffles. Leonard till (Books) Ltd., London , pp 272 .

15- El-Bani. A. Mand Rrattan (1981). Check list of Libyan fungi. Al-Fateh University. Tripoli, Libya. pp. 20-40.
16- Chatin, M. (1894). Truffles (Terfas) de Tunisie et de Tripoli. Comptes Rendus de seances de academie de sciences, Paris, 119: 485-487.
17- Grente, J. g. Cheraller, and Apollacsek (1972). La germination de ascosore de Tuber melenosporu la seg syntese sporales de my coeehizes. Compt. Rend. Acad. Sci. Paris Ser D. Sci Nat . , 275-746.
18- Singer, R. (1961). Mushrooms and Truffles Hill. London.
19- Janex-Javre, M. C and A. Parguey, Leduc. (1976). La formation des ascospores de deuz truffles: Tuber rufum picoet Tuber aestivum vitt. (Tuberaceae). @ Mpt. Vedu acudem. Sci., Paris, Sr. d. , 283: 1773-1175.
20- Kof, R. P. (1973). Discomycetes and Tuberales. In G. c. Ainsworth. F. K. Spaeeow, and A. s. Sussman (eds.). The Fungi. Vol. IV. Academic Press New York ,: pp. 149-319.
21- Palenzona, M. (1969). Sintesi micorrzica tra "Tube aestivum" Vitt. Tuber brunale, vitt, "vitt. E semenzali di corylus avellana L. allionia .,15: 121-131.
22- Polenzona, M. G. Chevalier, and A. Fontana (1972). Sintasi micorrizica I miceli in coltura di "tuber brumale" "T. mecanosprium" "T. rufum" e semenzali di unitera e semenzali di unitera e lafifoglie. Allionia .,18: 41-52.
23- Parguey-Le Due, A. and M. C. Jan Ere-Favre (1977). L. organi sation des aspues de deux truffles: Tuber rufum pico et Tuber Aesitvium vilt. Bull, Sc. My Col ., 41: 1-32.
24- Rumack, A. and E. Salzman (eds.) (1978). Mushroom poisoning diagnosis and treatment. CRC Press. West Palm Beach, Florida, pp. 236.

العلاقة بين الدراسة والتطبيق في مجال الاعلام

د. سكينة إبراهيم بن عامر
جامعة قاريونس - قسم الإعلام

العلاقة بين الدراسة والتطبيق في مجال الاعلام
"دراسة ميدانية حول مدى ملائمة مناهج قسم الاعلام"
لمتطلبات سوق العمل

مقدمة حول مستقبل التعليم الجامعي

تنبع الرؤية المستقبلية لتحديث التعليم الجامعي والعالي من الخطط الوطنية الشاملة التي تستهدف تحديث المجتمع، إذ تشهد جهود التعليم في مختلف المجتمعات مراجعات عامة بهدف تطويره ورفع مستواه، من اجل تحقيق غاياته بإعداد جيل متعلم منتج يستطيع التعامل مع تطورات العصر ورؤى المستقبل (1) فمنذ بدايات العقد الأخير من القرن السابق والعالم يشهد تطورات وتحديات جذرية في مختلف أوجه الحياة أساسها ثورة المعلومات الجارفة التي غيرت كثيراً من المفاهيم السائدة المحكومة بمعايير مجتمع الصناعة بكل أطره ومكوناته، وأحدثت علامات استفهام فارقة تدور حول مفهوم الأقوى، ولاسيما في ظل تدفق المعلومات وتيسير الحصول عليها واختراقها لجميع الحدود المادية والمعنوية للمجتمعات. (2) وقد طرحت هذه الثورة موضوعات عابرة للأفراد وللبلدان تمس معظم المجتمعات البشرية مثل قضايا النوع أو ما يسمى (الجندرة)، وقضايا البيئة والتصحر وتغيرات المناخ، ومبادرات الإصلاح والتمكين، وقضايا التنمية المستدامة، وما الي ذلك، وبالتالي خلقت عولمة هذه القضايا نوعا من المساواة بين البشر، ولكن تظل القضية المطروحة هي من يحصل أولا علي هذه المعلومات، وبالتالي تحولت المعادلة من البقاء للأقوى الي البقاء للأصلح ولمن يشكل خارطة التنافس النفوذي، وهي بذلك تعطي الفرصة للجميع، إذ لم تعد العولمة قدرا محكوما علي الشعوب بقدر كونها خياراً تتخذه هذه الشعوب من خلال ايجاد طريق بديل لهذه العولمة تحولها من قيد الي منطلقات للتمايز والتنافس بين المجتمعات علي جميع الأصعدة من خلال تطويع آليات هذه العولمة لتحقيق التنمية البديلة التي تعتمد علي

إستراتيجية تحالف الإنسان والتقنية، وتوظيف هذه التقنية وفق حاجات الإنسان(3) خاصة في ظل إفرازات الألفية الثالثة، وما تواجهه من قضايا وتحديات تتمثل في التنمية البشرية و حماية البيئة، وتحقيق السلام العادل، و الحوار بين الثقافات، والتطور العلمي و التقني، وما الي ذلك من متطلبات تدعو الي ضرورة توفير أنماط جديدة من الوظائف، وتأسيس علاقات ثقافية تقوم علي التفاهم المتبادل والتعايش السلمي مع أمم العالم. (4) و هذه كلها متغيرات ومفاهيم جديدة وجدية فرضت علي السياسات التعليمية إعادة النظر في مناهجها وأساليب تعليمها، وما تركز عليه من قيم وأهداف وقضايا، لاسيما علي مستوى أقسام الإعلام وكلياته التي تخرج سنويا مجموعات كبيرة من الكوادر الاعلامية التي ستتولى نشر الوعي بهذه القضايا والتحديات المطروحة علي الساحة التعليمية والاعلامية، باعتبار أن وسائل الاعلام من الآليات المهمة في تحقيق التنمية البديلة والارتقاء بوعي الأفراد والحكومات وتبصيرهم بمتطلبات هذه التنمية، ومن هنا كان الاهتمام بإعداد الكوادر الاعلامية المؤهلة من متطلبات هذه التنمية وما تسعى اليه من تنمية الانسان وتمكينه من المواطنة من خلال تعليمه كيف يتعلم، وكيف يكون هو صلب العملية الاقتصادية والتنموية، ومن هنا يقع علي عاتق كليات وأقسام الاعلام وضع سياسة تعليمية وتدريبية قادرة علي تخريج كفايات إعلامية في كل التخصصات يكون بمقدورها خوض غمار العمل الاعلامي بمسؤولية وبمهنية وبمقدرة على المواكبة لهذه الرؤى الحديثة، بحيث تبرمج مخرجاتها بشكل يمكنها من رفد المشهد الاعلامي بما يكفل تجديد دافعها ونشاطها لاعتبارات عديدة لعل من أبرزها أهمية تخصص الاعلام وأولوياته للمجتمع، الي جانب أن الشباب المتخرجين حديثا يمثلون قدرات نابضة بالجديد وبالعلم وبالخبرة التعليمية التي تلقوها خلال سنوات الدراسة الأربع التي تمثل مساق الليسانس أو البكالوريوس الذي تمنحه لهم كليات الإعلام ومعاهده. (5)

مشكلة الدراسة

تلخصت المشكلة البحثية للدراسة الحالية في ضعف العلاقة بين ما يدرسه طلاب قسم الاعلام من مقررات دراسية وبين متطلبات سوق العمل في مجال الاعلام، وفي إطار هذه المشكلة وضعت مجموعة التساؤلات والفروض البحثية وفق المعايير التالية :

1. الاستقراء المبدئي لأهم القضايا والمشكلات الوظيفية التي تعترض خريجي قسم الاعلام العاملين في المجالات الاعلامية.
2. التعرف المبدئي علي طبيعة المقررات الدراسية ذات العلاقة بالمجال الوظيفي الذي يمارسه الخريج، والمدرجة ضمن مناهج قسم الاعلام بتخصصاته الثلاث.
3. التعرف علي متطلبات سوق العمل في المجال الاعلامي في المجتمع الليبي.

منطلقات مشكلة الدراسة

انطلقت المشكلة البحثية للدراسة من النقاط الآتية:

1. نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت حول العلاقة بين المناهج الجامعية وبين متطلبات سوق العمل، والتي دعت إلى تفعيل دور الجامعات والمؤسسات التربوية في تنمية المجتمعات المحلية وتطويرها.
2. أجندة القرن الواحد والعشرين التي أكدت مفهوم التنمية المستدامة من خلال الاهتمام بتطوير العملية التعليمية ومطابقتها لسوق العمل.
3. منطلقات مشروع (ليبيا 2025 رؤية استشرافية) التي تؤكد علي الاهتمام بالإنسان باعتباره قوة محركة لمختلف الموارد المادية والتقنية، وطاقة دافعة للانجاز وتحقيق الأهداف وحل المشكلات، وضرورة التنمية البشرية

التي تدعو الي الاهتمام بتنمية الجوانب التقليدية للتنمية بالاضافة الي تحقيق الحماية الاجتماعية و التمكين والحريات الشخصية.

تساؤلات الدراسة

1. ما متطلبات سوق العمل في المجال الإعلامي في ليبيا؟
2. ما مدى مطابقة المقررات الدراسية ذات العلاقة بالمجال الوظيفي في قسم الاعلام بمتطلبات سوق العمل في المجال الإعلامي؟
3. كيف يمكن تطوير برامج قسم الاعلام لتتناسب مع متطلبات سوق العمل في المجال الاعلامي؟

فروض الدراسة

تم قياس فروض الدراسة الحالية بناء علي قياس العلاقة بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في تأثير نوعية تخصص الطالب في المجال الاعلامي، ونوعية المواد التي درسها ، ومستوى التدريب الاعلامي الذي تلقاه قبل التخرج وبعده ، وبين المتغيرات التابعة المتمثلة في دور المقررات الجامعية في المجال الاعلامي، ودور التدريب الذي تلقاه الخريج قبل التخرج وبعده في تنمية القدرات الذاتية وفق متطلبات سوق العمل في المجال الاعلامي، وذلك بناء علي تحديد مدى تأثير المتغيرات المستقلة علي المتغيرات التابعة، من خلال استخراج النسب المئوية لاستجابات المبحوثين، ومقارنتها بالنسب المئوية لاستجابات المؤسسات الاعلامية، باعتبار استعمال اسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث، وقد تمثلت هذه الفروض في الآتي:

1. تؤثر نوعية المقررات الدراسية التي يتلقاها طلبة قسم الاعلام في اعداد الخريجين لممارسة العمل الاعلامي وفق متطلبات السوق في المجال الاعلامي.

2. تؤثر نوعية التدريب الاعلامي الذي يتلقاه طلبة قسم الاعلام قبل التخرج وبين ارتفاع مستوى التأهيل المهني للخريجين العاملين في المؤسسات الاعلامية.
3. يوثر مجال التخصص الاعلامي الذي يدرس ضمنه الطالب في سنواته الجامعية في قسم الاعلام في توفر فرص العمل في المؤسسات الاعلامية.

المنهج المتبع في الدراسة

يندرج البحث الحالي في وإطار البحوث والدراسات الوصفية بالاعتماد علي أسلوب مسح الجمهور، حيث تم ا عتماد علي نوعين من الاستبيانات كأدوات بحثية لتجميع البيانات من مجتمع البحث، أولها استبانة خاصة بالمؤسسات الاعلامية لمسح طبيعة العمل في هذه المؤسسات ونوعية إداراتها والاحتياجات الفعلية لها، والثانية خاصة بخريجي قسم الاعلام العاملين في هذه المؤسسات لمعرفة مدى الاستفادة من المناهج والمقررات التي درسوها خلال سنواتهم الجامعية، ومدي ملائمتها لمتطلبات سوق العمل واحتياجات المؤسسات التي يعملون بها،وقد وضعت هذه الاستبانة وفقا لأهداف البحث التي شكلت في مجملها معايير تصميمها، وتمثلت هذه المعايير في الآتي:

التعرف علي طبيعة العلاقة بين المناهج والمقررات التي قام الخريجون بدراستها خلال دراستهم الجامعية وبين متطلبات الواقع الفعلي للوظائف الاعلامية التي يمارسونها بعد التخرج.

التعرف علي طبيعة الوظائف الاعلامية في المؤسسات الاعلامية والاحتياجات العلمية والتطبيقية الفعلية لدي العاملين بها.

هذا وقد أخضعت أدوات الدراسة الي إجراءات الصدق والثبات حيث تحصلت الاستبانة الأولي علي درجة (0.90) كما تحصلت الاستبانة الثانية علي درجة (0.86) من خلال إعادة الاختبار، وهي درجات مناسبة من الثبات تتيح استعمال

الاستبيانات في الدراسة، وقد تم الاعتماد علي المسح الشامل لكل مفردات مجتمع الدراسة وذلك لصغر حجم هذا المجتمع، وإمكانية اجراء المسح شامل لمفرداتـــه، حيث وزعت الاستبانة علي مجموعة المؤســـسات الاعلاميـــة بمدينـــة بنغـــازي، بالاضافة الي المسح الميداني لخريجي قسم الاعلام العاملين في هذه المؤســـسات الاعلامية.

مجتمع الدراسة

انقسم مجتمع البحث الي فئتين هما:

المؤسسات الاعلامية بمدينة بنغازي وعددها (19) مؤسسة إعلاميـــة، توزعـــت نوعية إداراتها بين (مكتب وقسم وإدارة وفرع) و تنتمي كلها الي القطـــاع العـــام باستثناء مؤسسة واحدة تم استبعاد استمارتها لعـــدم اســـتيفاء بياناتهـــا ورفـــض المسؤولين بها استكمال تلك النواقص بعد مراجعتهم، وقد تم اختيـــار عـــدد (14) مؤسسة للمشاركة في الدراسة، نظرا لاستجابة المسئولين بها وتعاونهم في تعبئـــة الاستبانة المقدمة لهم بدقة، كما امتنع أربعة من المسؤولين من أربـــع مؤســـسات إعلامية عن الاجابة، بينما تم استبعاد استمارات مؤسستين لعدم استيفاء البيانـــات بها، وبهذا تمثل مجتمع الدراسة في (14) مؤسسة اعلامية تقع كلها فـــي نطـــاق مدينة بنغازي.

خريجو قسم الاعلام العاملين بالوظائف الاعلامية، ويبلغ عـــددهم (249) موظفـــا استجاب منهم عدد (207) لاستبانه الدراسة، في حين استبعدت بقية الاســـتمارات لعدم استيفاء البيانات بها، أو لامتناع أصحابها عن الاجابة، وبذلك اعتبر هذا العدد هم مجتمع الدراسة الفعلي الذين طبقت الإجراءات البحثية عليهم، وقد تكون هـــذا المجتمع من عدد (59) من الذكور بنسبة (28.5 %) و(148) من الإناث بنـــسبة (71.5%) ويلاحظ علي هذا المجتمع بأن نسبة (66.7 %) من أفراده هـــم مـــن

خريجي قسم الاعلام قبل العام الجامعي (97- 98) أو من خريجي الأعوام (2004-2006) حيث لم يعين أي خريج خلال الأعوام (98-2003)، وهذا راجع الي سياسة تغيير المسار في تلك الأعوام، [1] كما يلاحظ أن نسبة (59.8%) منهم لا يعملون في مجالات تخصصهم رغم انهم يعملون في مؤسسات إعلامية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

1. مناهج قسم الاعلام:

يقصد بهذا المصطلح مجموعة المقررات الدراسية بقسم الاعلام التي يدرسها الطالب الجامعي علي مدار أربع سنوات بهدف إعداد إعلاميين في تخصصات القسم الثلاث المتمثل في شعب الصحافة والإذاعة والعلاقات العامة، وتتمثل في مجموعة المقررات العامة، والمقررات المشتركة بين الشعب الثلاث، ومجموعة المواد التخصصية للشعبة التي ينتمي اليها الطالب.

2. التطبيق في مجال الاعلام:

يقصد بهذا المصطلح في الدراسة الحالية البرنامج العملي الذي ينظمه قسم الاعلام لبعض المقررات التخصصية التي تستلزم تدريباً عملياً وتطبيقياً لمحتويات المنهج، سواء تم التدريب داخل القاعات الدراسية أم بالتعاون مع المؤسسات الاعلامية.

3. متطلبات سوق العمل:

يقصد بهذا المصطلح في الدراسة الحالية مجموعة السياسات المنظمة للعمل في المجال الاعلامي ضمن مفهوم متطور للتنمية البشرية يجمع بين التطور المطلوب

---

[1] . تم تغيير مسار خريجي قسم الاعلام خلال تلك الأعوام وتوجيههم الي التعليم لنقص عدد معلمي اللغة الانجليزية في المدارس، حيث اخضع هؤلاء الخريجون الي دورة في اللغة الانجليزية مدتها ثلاثة أشهر، ثم تم تعيينهم في المدارس الإعدادية والثانوية.

للمنتجات الثقافية والاعلامية كما ونوعا، وبين تطوير الادارة بما يبلور رسالتها في خدمة المجتمع، الي جانب الاهتمام بتعميق العلاقة بين أجهزة الاعلام ومختلف القطاعات في المجالات الإنتاجية والاقتصادية والعلمية والثقافية والتربوية، (6)

الاطار المعرفي للدراسة

متطلبات سوق العمل في مجال الثقافة والإعلام

تنطلق متطلبات سوق العمل في المجال الاعلامي من الأهداف العامة والأهداف النوعية التي تستند اليها السياسة العامة للثقافة والإعلام في ليبيا، ومن خلالها تحدد مسار هذا القطاع وفق خصائص المجتمع الليبي والسياسات العامة به، حيث تدعم هذه الأهداف تلك السياسات العامة، الي جانب تدعيم الجوانب الفنية والمهنية، من ضمن تلك الأهداف نشر الثقافة وتطوير وسائلها وآلياتها والاهتمام بوسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمقروءة والاهتمام بالمبدعين في جميع المجالات الثقافية والاعلامية، كما تهدف تلك السياسات الي تنظم العمل في المجال الاعلامي ضمن مفهوم متطور للتنمية البشرية يجمع بين التطور المطلوب للمنتجات الثقافية والاعلامية كما ونوعا، وبين تطوير الادارة بما يبلور رسالتها في خدمة المجتمع، الي جانب الاهتمام بتعميق العلاقة بين أجهزة الاعلام ومختلف القطاعات في المجالات الإنتاجية والاقتصادية والعلمية والثقافية والتربوية، (7) ويمكن تحديد بعض من متطلبات سوق العمل في المجال الاعلامي من خلال التعرف علي الأهداف الكمية و النوعية للسياسات العامة وكيفية تحقيقها، حيث تلخصت تلك الأهداف في أربعة متطلبات أساسية تمثل الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمؤسسات الاعلامية، وذلك كالآتي :

1. ضرورة تطوير الوسائط الاعلامية والثقافية الموجودة حاليا من خلال تحديث آلية عملها باستعمال مستجدات التقنية في المؤسسات الثقافية والاعلامية والاستفادة من الخبرات العالمية في هذا المجال.
2. وضع برنامج مستدام في التنمية الوظيفية يستهدف اعداد وتأهيل وتدريب العناصر البشرية الموجودة حاليا في المؤسسات الاعلامية، لمواكبة العمل الاعلامي علي المستوى الإقليمي والعالمي بما يخدم أهداف التنمية البديلة المطروحة ضمن مقررات أجندة القرن 21، وذلك للارتقاء بالعمل الثقافي والإعلامي، وتحقيق الأهداف المستجدة للعمل الاعلامي وبمواكبة التطور الفني والتقني اللازم لمواكبة التنافس الاعلامي والتقني المطروح علي الساحة الاعلامية والثقافية العالمية في الوقت الحالي.
3. فتح أبواب الاستثمار في المجالات الاعلامية ودعم وتوسيع قاعدة مشاركة القطاع الأهلي في تقديم الخدمات الاعلامية، الي جانب الاهتمام بشركات الإنتاج الفني والإعلامي.
4. بناء شراكة بين المؤسسات الاعلامية والكليات والأقسام العلمية المتخصصة في مجال الاعلام لتحقيق الموازنة بين ما يقدم في تلك المؤسسات التعليمية وبين احتياجات ومتطلبات المؤسسات الاعلامية، والربط بين واقع العمل والمناهج المقررة في تلك الكليات والأقسام العلمية.

نظام الدراسة بقسم الاعلام وعلاقته بمتطلبات سوق العمل:

تستهدف المناهج والمقررات الدراسية بقسم الاعلام إعداد إعلاميين في تخصصات القسم الثلاث المتمثل في شعبة الصحافة وشعبة الإذاعة وشعبة العلاقات العامة 2وتجمع هذه المقررات والمناهج بين الثقافة العامة والتأهيل الأكاديمي والعملي المتخصص،

---

[2] . سيتم إرفاق جداول بهذه المقررات ضمن ملاحق الدراسة.

وذلك بهدف اعداد خريجين قادرين على العمل في المؤسسات الاعلامية بالمجتمع، الي جانب تأهيل بعض الطلاب ممن يرغبون في مواصلة دراساتهم العليا للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في الإعلام، ويدرس الطالب عدداً من المقررات العامة التي لا غني عنها لاي طالب جامعي والمتمثلة في اللغة العربية واللغة الانجليزية ومناهج البحث والإحصاء والفكر الجماهيري، الي جانب بعض المقررات الاعلامية المشتركة في الشعب الثلاث والمتمثلة في الرأي العام والمنظمات الدولية والترجمة والتعريب الدعوة والإقناع والنقد الفني، والإعلام المتخصص، والتحرير الاعلامي، كما يدرس الطالب أيضا مجموعة من المواد التخصصية وفقا للشعبة التي ينتمي اليها، حيث توزع تلك المقررات علي سنوات الدراسة الأربع متدرجة في معلوماتها والمهارات التي تنميها لدى طلبة قسم الاعلام، ومن جانب أخر تراعي تلك المقررات مسألة الأهداف الرئيسة للتعليم الجامعي وفقاً لخصوصية القسم والمتمثلة في القيام بأداء العملية التعليمية والتدريسية، من خلال القاء المحاضرات والإشراف على الدراسة الميدانية وتطوير مهارات واساليب البحث العلمي، والمشاركة الفاعلة في خدمة المجتمع، حيث تم وضع مفردات المواد من قبل أساتذة ليبيين يدركون طبيعة العلاقة بين الجامعة والمجتمع، وتحديد متطلباتها وحاجياتها، وتوضيح الدور المنوط بالقسم تجاه المجتمع بما لا يخل بمجموعة القيم والأخلاقيات والتشريعات والقوانين النافذة، بحيث تصبح طبيعة المنهج ومقرراته ومفرداته تخصصية ومتخصصة في الشأن الاعلامي والدراسات الاعلامية، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتخصصات الاعلامية المتاحة، وقادرة علي إمداد المؤسسات الاعلامية بمخرجاتها من الكوادر المؤهلة مهنياً وفنياً كمحترفين للمهن الإعلامية المتخصصة في الصحافة و الإذاعة والعلاقات العامة، ومواكبة التطورات الحادثة في الساحة الاعلامية، (8) هذا وقد أجريت العديد من التعديلات على المقررات الدراسية بالقسم سواء بالإضافة أو

الاستبدال في مراحل مختلفة من تاريخ القسم بهدف تطوير النظام الدراسي في القسم ومواكبة مناهجه ومقرراته لمتطلبات المؤسسات الاعلامية، الا أن هناك جوانب كثيرة من النقص والقصور في البرنامج الأكاديمي و الفني للقسم حالت دون تحقيق هذه الخطط لأهدافها، وبالإمكان تلخيص هذه الصعوبات في الآتي:

أولا: صعوبات لها علاقة بالتحديات الداخلية التي تواجه البرنامج الأكاديمي في القسم:

1. ضعف الخطط التنموية والمستقبلية التي تستهدف تطوير مقررات وبرامج التدريس الإعلامي في القسم، نتيجة للتمسك ببرنامج محدد سواء في تقسيم المواد الدراسية، او الامتناع عن استحداث مواد جديدة لها أهميتها في تأهيل الخريجين لمواكبة تطورات سوق العمل.
2. عدم التحكم في تذبذب أعداد الراغبين في الالتحاق بشعب القسم الثلاث، اذ يتزايد الطلب علي التسجيل في شعبة العلاقات العامة، ويقل الإقبال بشكل ملحوظ علي شعبتي الصحافة والإذاعة، وذلك لعدم فهم الطلبة لأبعاد كل شعبة والبحث عن أسهل الشعب وأكثرها فرصا للعمل حسب اعتقادهم، الي جانب ضيق سوق العمل في الوقت الحالي في مجالي الصحافة والإذاعة.
3. قلة عدد أعضاء هيأة التدريس بالقسم وتحميلهم بأعباء لا علاقة لها بالعملية التعليمية مما يرهق الأستاذ من جهة ويحد من تطوره العلمي، الي جانب نقص فرص التدريب والتطوير المهني، والحد من مشاركته في البرامج والمؤتمرات الاعلامية.
4. عدم القدرة علي التعامل مع ضيق سوق التوظيف الإعلامي في مجالي الصحافة والإذاعة، بسبب عدم التعيين في هذين المجالين وعدم تمكن

الخريج من ممارسة المهنة بعد التخرج لضعف التدريب والتأهيل الفني أثناء سنوات الدراسة الجامعية.

5. بعد الوسائل التقنية المتوفرة لدي القسم علي مواكبة التطورات التقنية في مجال الاختصاص، والاعتماد علي وسائل قديمة لم تعد مستعملة في الوقت الحالي.
6. نقص المراجع المتجددة في المجالات الجديدة والتخصصات الحديثة، وعدم الاشتراك في الدوريات والمجلات المتخصصة في مجالات الاعلام خاصة.
7. ضعف الاهتمام بالبحث العلمي الإعلامي وتركيز الموضوعات في مجالات محددة بعيدة عن احتياجات المجتمع ومشكلاته خاصة اثناء اختيار موضوعات بحوث التخرج أو موضوعات الماجستير.

ثانيا: صعوبات لها علاقة بالبرنامج التطبيقي الخاص بالدراسة العملية بالقسم:

1. عدم تخصيص ميزانية مستقلة وكافية للتدريب والتطبيق العملي خلال العام الدراسي، مما يقلل من فرص التدريب والزيارات للمؤسسات الاعلامية خارج الجامعة.
2. الهوة الحادثة بين قسم الاعلام والمؤسسات الاعلامية الموجودة في المدينة، حيث تقتصر زيارات الطلبة الي أماكن محددة مسبقا لا تتغير الي جانب نقص اللقاءات المشتركة بين المسئولين عن المؤسسات الاعلامية وبين قسم الاعلام، وهذا نتيجة الي التعقيدات الإدارية وقلة الإمكانيات التي تسمح بزيارات الطلبة لهذه المؤسسات او استضافة المسئولين داخل القسم.
3. اعتماد قسم الإذاعة علي اجهزة وأدوات قديمة في تدريب الطلبة، الي جانب عدم استكمال تجهيز الأستوديو بشكل مناسب، بالاضافة الي ضعف الربط بين الإذاعة وبين هذا القسم خاصة اثناء تطبيقات مشاريع التخرج.

4. عدم وجد معمل إخراج صحفي ومطبعة خاصة بشعبة الصحافة يمكن من خلالها تنفيذ برامج التدريب العملي المواد الصحفية العملية المقررة، الي جانب عدم تخصيص أي صحيفة تدريبية يقوم بإنتاجها وتنفيذها الطلاب كتطبيق عملي لما يدرسونه نظريا.
5. لا يتوافر لدى القسم معمل لإنتاج المواد الاعلامية الخاصة بالعلاقات العامة كالمطويات والكتيبات والنشرات والدوريات الخاصة بأنشطة شعبة العلاقات العامة.
6. لا يمتلك القسم معملاً مجهزا بأجهزة حديثة مواكبة لتقنيات العصر تمكن الطلبة من تطبيق مادة التصوير الضوئي بشكل عصري يسمح للطالب بالاستفادة من هذه المادة الحيوية التي تخدم تخصصات القسم كلها.
7. لا يمتلك القسم قاعة للحاسوب والانترنت مجهزة للتدريب علي الوسائل الحديثة في الإنتاج الاعلامي بكافة أشكاله، الي جانب افتقاد القسم لمادة الحاسوب التي لا غني لاي انسان عنها.
8. افتقاد قاعات القسم للوسائل التعليمية الحديثة ووسائل العرض العصرية لتوصيل المعلومات بشكل يتناسب مع تقنية العصر ومتطلبات العملية التعليمية في الجامعات.

ثالثاً: التحديات الخارجية التي تواجه التدريس الإعلامي بالقسم:

1. تأثير العولمة والقضايا العالمية المطروحة في العالم علي نوعية الموضوعات المطروحة في المقررات، وعلي اتجاهات واساليب تفكير الطلبة، وعدم مواكبة العديد من مقررات القسم لهذه القضايا والتحديات.
2. تأثير التقنية الحديثة للاتصال وما تقدمه من أساليب مستحدثة للاتصال قد لا يكون بمقدور الجامعة توفيرها وبالتالي تتسع الهوة اكثر بين المناهج

والتدريب الواقعي بعد التخرج، مما يعيق خريجي القسم عن الالتحاق بسوق العمل.

3. تأثير وسائل الإعلام الدولية على الثقافات الوطنية وما تبثه من رسائل قد تتعارض مع ما يقدم للطلبة من مناهج ويزيد من الهوة البينية بين المناهج ومتطلبات المؤسسات الاعلامية.(9)

مدى ملائمة المناهج والبرامج التدريبية بقسم الاعلام لمتطلبات سوق العمل:

مع تطور مفهوم الاعلام وفقا لمنطلقات أجندة ة القرن الواحد والعشرين التي أكدت علي مفهوم التنمية المستدامة للانسان، والدور الحيوي والأساسي لكافة وسائل الاعلام في تحقيق الوعي الإنمائي والتمكين من المواطنة لجميع فئات الشعوب، تغير مفهوم التعليم في كليات وأقسام الاعلام في العالم من تنظير ونقل إنشائي، الي واقع استقصائي وعمل ميداني، يهتم بتمكين الطالب من أساليب التفكير والتعلم الذاتي والتمكن من تقنيات العصر، مع تمكينهم من حقوقهم وأدوارهم في المجتمعات، الي جانب تبصيرهم بأدوارهم في تنمية وتوعية المجتمعات التي يعيشون بها. (10) وبالتالي بدأت تلك الكليات والمعاهد ترسم لها خططا وسياسات فعلية لها دور مهم في التنمية المستدامة للمواطن، وبالتالي تغير دور تلك الكليات والمعاهد الاعلامية ولم يعد يقتصر فقط على تلقين الطالب المادة العلمية التي توضع بين يديه على امتداد سنوات الدراسة، وانما أصبح برنامجا مستداما يشمل في حقيقته إعدادا متواصلا للطالب، ليتمكن مستقبلا من تقديم مادته وبرامجه وأعماله بموضوعية ومهنية وسط المنافسة التي تشهدها وسائل الاعلام في ظل الانفتاح الذي يميز هذا العصر، بحيث تضع هذه المناهج طالب الاعلام في خانة الملم والجدير لحمل صفة الاعلامي المتمكن من مهنته. (11) لكن في واقع الأمر مازالت معظم أقسام وكليات الاعلام تعتمد في برامجها التعليمية على القواعد الاعلامية النظرية، ومازالت تهمل الجانب التطبيقي وتعمل بمعزل عن احتياجات

المؤسسات الاعلامية وسوق العمل الاعلامي، كما انها تعمل أيضا بمعزل عما يحدث من تطورات في مهارات الأداء المهني على جانب المهنة الإعلامية الحقيقية، وبالتالي افرز لنا هذا الوضع مشكلة أخرى تتمثل في عدم إقبال الطلاب على الالتحاق بدراسة الاعلام كرغبة حقيقية في المجال الإعلامي، فكلياته وأقسامه لا تدخل ضمن كليات القمة التي حصرها المجتمع في كليات الطب والهندسة و العلوم الاقتصادية وتقنية الحاسوب ، كما أدى غياب معايير القبول الدقيقة في الكليات والمعاهد العليا الي تحويل الطلاب من أصحاب المجاميع الضعيفة التي لم تقبل في كليات القمة إلى كليات الآداب والمعلمين والتربية سواء رغب الطالب في ذلك أم لم يرغب، كما يفرز هذا التوجه الضعيف في التنسيب إشكالية اخري تضعف التعليم الجامعي بشكل كبير، إذ أن الطلاب الذين يتم تحويلهم إلى كليات الآداب أو المعلمين أو التربية يبحثون عن تخصصات يعتقدون من خلالها أنهم يستطيعون دخول سوق العمل مثل اللغات وعلم الاجتماع، فان لم يجدوا فيها قبولا يتم تحويلهم الي أقسام الإعلام بغض النظر عن قدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم للالتحاق بهذا المجال، بل أن الطلاب انفسهم يتجهون الي الشعب التي يعتقدون انها الأسهل والأفضل لسوق العمل، لذلك فان اعداد طلاب شعبة العلاقات العامة تفوق اعداد شعبتي الإذاعة والصحافة بشكل مبالغ فيه.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

أولاً:التحقق من الفرض الأول

ينص الفرض الأول علي أن نوعية المقررات الدراسية التي يتلقاها طلبة قسم الاعلام تؤثر في اعداد الخريجين لممارسة العمل الاعلامي وفق متطلبات السوق في المجال الاعلامي. وقد توصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج وفق الجداول التالية:

جدول (1) كيفية الاستفادة من المنهج الدراسي في مجال العمل

كيفية الاستفادة	ت	%
فهم العلاقة بين الموضوعات المطروحة في المقررات وبين متطلبات العمل	72	34.7
تطبيق ما قام الطالب بدراسته عمليا	68	32.8
فهم الحدود الوظيفية و القانونية للعمل	28	13.5
أشياء اخرى تذكر	35	16.9

يوضح الجدول مجموعة النتائج الآتية:

1. يرجع انخفاض نسب المبحوثين الذين أجابوا عن هذا السؤال الي انخفاض نسبة المبحوثين الذين أجابوا عن السؤال الخاص بمدى استفادة المبحوثين من المقررات الدراسية، فقد أجاب عدد (46) بنسبة (22.2 %) فقط بأنهم قد استفادوا من المقررات التي درسوها في سنواتهم الجامعية، بينما أجاب عدد (161) بنسبة (77.7 %) بانهم لم يستفيدوا من تلك المقررات.
2. اعتمد خريجو قسم الاعلام علي بعض المقررات التي تمت دراستها خلال سنواتهم الجامعية لفهم العلاقة بين الموضوعات والقضايا المطروحة علي الساحة الثقافية بالدرجة الاولى، إذ أجاب عدد (72) خريجاً بنسبة (34.7 %) من المجموع الكلي بأنهم استفادوا من بعض المواد، وقد حدد المبحوثون تلك المواد التي استفادوا منها، حيث أجاب طلبة الصحافة بانهم قد استفادوا من مواد التحرير الصحفي والصحافة المرئية و المسموعة، والاخراج الصحفي وفن الكتابة الصحفية، بينما أجاب طلبة شعبة الإذاعة بان مواد إنتاج الخيالة والانتاج المرئي والمسموع والهندسة الاذاعية هي المواد التي استفادوا منها في مجال العمل، بينما اقتصرت اجابات خريجي

شعبة العلاقات العامة علي مادتي الاتصال الشخصي وادارة المؤسسات الاعلامية، اما باقي المقررات فقد كانت مواد عامة تمنح فكرة عن الموضوعات فقط دون ان يكون لها دور في التأهيل الوظيفي، خاصة المواد المشتركة بين الشعب الثلاث.

3. تأتي مهمة (فهم الحدود الوظيفية و القانونية للعمل) في المرتبة الاخيرة من اختيارات المبحوثين، حيث أجاب عدد (28) مبحوثا بنسبة (13.5 %) بانهم قد استفادوا من بعض المقررات التي درسوها في هذا المجال، إذ أجاب خريجو شعبة الصحافة بأنهم قد استفادوا من مقرر مادة التطبيقات الذي ساعدهم في فهم بعض الجوانب القانونية حول طبيعة المهن الاعلامية، بينما لم توضح لهم أي من المواد الاخري الحدود الوظيفية لمهنة الصحافة باستثناء بعض المعلومات البسيطة في مادة الإخراج الصحفي، وأجاب بعض خريجي شعبة العلاقات العامة بأن مادة ادارة المؤسسات الاعلامية هي الوحيدة التي أوضحت لهم بعض الجوانب الوظيفية، وفي المقابل يلاحظ بان طلبة شعبة الإذاعة كلهم لم يستفيدوا من أي مقرر بهذا الخصوص.
4. تعود أسباب ضعف استفادة خريجي قسم الاعلام من المقررات الجامعية في مجال العمل الي مجموعة من الأسباب يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) أسباب عدم الاستفادة من المنهج الدراسي في مجال العمل

الأسباب	ت	%
نظرية لا يمكن تطبيقها	196	94.6
لا ترتبط بالواقع الفعلي للمجتمع	188	90.8
لا تدخل ضمن تخصص العمل الحالي	198	91.3
أشياء أخري	11	5.3

تتوزع أسباب عدم استفادة الخريجين من المنهج الذي تمت دراسته اثناء الأداء الوظيفي بين كل الاحتمالات المطروحة في الاستبانة، حيث أجاب عدد (169) مبحوثا بنسبة (94.6) بان معظم المواد التي تمت دراستها هي مواد نظرية حتي تلك المواد ذات الطبيعة التطبيقية، فهم لم يستفيدوا فعليا من تلك المواد اذ ان ما يتم دراسته علي الورق ليس له علاقة بما هو موجود في الواقع، سواء من حيث طبيعة العمل أم من حيث الأجهزة والأدوات التي يعملون عليها أثناء الأداء الوظيفي، لذلك لم يكن البرنامج العملي كافيا بسبب عدم تجهيز المعامل الاعلامية الخاصة بالتدريب، الي جانب عدم التمكن من التدريب داخل المؤسسات الاعلامية نتيجة لظروف العمل الخاصة بتلك المؤسسات، وهذا الوضع أدى الي أن خريج القسم يأتي الي العمل وهو مزود بكم من المعلومات النظرية التي لا تتيح له فرصة التطبيق الفعلي للعمل، ومن جانب أخر أجاب عدد (188) بنسبة (90.8%) بان هذه المناهج لا ترتبط بالواقع الفعلي للمجتمع، حيث توجد هوة كبيرة بين ما يقرر علي الطلبة من معلومات وموضوعات، وبين ما هو مطروح فعليا علي الساحة الاعلامية والسياسية والاجتماعية والثقافية، بل أن كثيراً من القضايا الراهنة والمستقبلية لا يعلم عنها طلبة قسم الاعلام شيئا، فقد أوضحت دراسة استشرافية حول واقع و أبعاد مستوى الوعي الصحي والبيئي السائد لدى الأسرة الليبية وسبل نشره وتطويره (12) مدى تراجع وعي طلبة قسم الاعلام ببعض القضايا المستقبلية المطروحة في كل وسائل الاعلام مثل قضايا التغيرات المناخية، وقضايا التمكين من الحقوق وقضايا المشاركة المجتمعية وما الي ذلك، وهذا يوضح بشكل دال التقاطع الواضح بين برامج ومناهج قسم الاعلام وبين الواقع الفعلي للمجتمع، وفيما يتعلق بالخيار الثالث لهذا السؤال، فقد أوضح عدد (198) مبحوثا بنسبة (91.3) بأن معظم المقررات التي درسوه خلال سنواتهم الجامعية لا تدخل ضمن تخصص العمل الحالي وبالرجوع الي اسئلة الاستبانة سواء الخاصة

بالأفراد أم الخاصة بالمؤسسات الاعلامية، اتضح بان هناك عددا كبيرا من خريجي قسم الاعلام لا يعملون في وظائف لها علاقة بمجال تخصصهم رغم وجودهم في مؤسسات إعلامية، اذ ان ضيق سوق العمل الاعلامي ومحدودية المؤسسات الاعلامية ومركزيتها لا يتيح لخريجي الاعلام ممارسة تخصصهم الفعلي اثناء الاداء الوظيفي، وهذا الوضع ينعكس علي استمرارية استعانتهم بالكتب والمذكرات الخاصة بهم اثناء سنواتهم الدراسية، فقد أوضحت اجابات الخريجين علي السؤال المتعلق بمدي احتفاظهم ببعض المذكرات والكتب المنهجية بأن نسبة (28.1 %) منهم يحتفظون بتلك المذكرات، وذلك للأسباب الواردة في الجدول التالي:

جدول (3) أسباب احتفاظ الخريج ببعض من مذكراته الدراسية

الأسباب	ت	%
مراجعة بعض المعلومات المهمة للوظيفة	68	32.8
معرفة الخطوات العملية لاداء العمل	33	15.9
التأكد من صحة وسلامة العمل	49	23.6
معرفة العلاقة بين ما يدرس وما يمارس	19	9.1
أسباب أخرى	24	11.5

ومن جهة أخري أجبت نسبة (71.9 %) من هؤلاء الخريجين بأنهم لم يحتفظوا بتلك المذكرات ويستعملونها أثناء الداء الوظيفي وذلك للأسباب الواردة في الجدول التالي:

جدول (4)أسباب عدم الاستعانة بالمنهج اثناء الآداء الوظيفي

الأسباب	ت	%
نظري لا يمكن تطبيقه	196	94.6
ليس له علاقة بالواقع العملي للوظيفة	198	91.3
لا ينطبق علي طبيعة المجتمع والوظيفة	188	90.8
أسباب أخرى	10	4.8

ويتضح من الجدولين السابقين بان اهم سبب لاحتفاظ بعض الخريجين بمذكراتهم ومراجعهم الدراسية يتمثل في مراجعة بعض المعلومات المتعلقة بالأداء الوظيفي، في حين تقاربت أسباب عدم الاستعانة به بين الاختيارات المطروحة في السؤال بهذا الخصوص، وبتحليل مجموعة الأسئلة المفتوحة الواردة الاستبانة وجد انهم قد احتفظوا بالمذكرات والمراجع الخاصة ببعض المواد التخصصية التي قسمت الي جانبين نظري وتطبيقي فقط، أما بقية المواد فهي نظرية وليس لها علاقة بالجانب الوظيفي لذلك لم يستفد الخريجون من معلوماتها الا فيما ندر، ومن هنا يتضح القصور في سياسة وضع مفردات المقررات الدراسية بقسم الاعلام، واقتصارها علي تقديم المعلومات الأكاديمية فقط دون ربطها بالواقع الفعلي للعمل الاعلامي، اذ يتم وضع تلك المفردات وتجميع المحتوى من خلال مراجع ومؤلفات مستوردة من مجتمعات اخرى دون اعتبار للواقع الفعلي لطبيعة المجتمع، وهذا راجع الي نقص المؤلفات الليبية في المجال الاعلامي الي جانب ضعف حركة التأليف والترجمة والنشر وارتفاع أسعار الكتب، وعدم الاهتمام بتجديد المراجع والمؤلفات في أقسام الإعارة بالمكتبات الجامعية الي جانب نقص الاشتراك في الدوريات المتخصصة بهذا المجال، وهذه من الإشكاليات التي أدت ضعف المناهج

والمقررات الخاصة بطلبة قسم الاعلام، وقصورها في اعداد الخريجين لممارسة العمل الاعلامي وفق متطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية، وبذلك يتم رفض الفرض الاول من الدراسة.

ثانياً:التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أن نوعية التدريب الاعلامي الذي يتلقاه طلبة قسم الاعلام قبل التخرج يؤدي الي ارتفاع مستوى التأهيل المهني للخريجين العاملين في المؤسسات الاعلامية، وقد توصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج وفق الجداول التالية:

جدول (5) كيفية تنفيذ البرنامج التدريبي في القسم

كيفية تنفيذ البرنامج التدريبي	ت	%
داخل قاعة المحاضرات	69	33.3
زيارات ميدانية للمؤسسات الاعلامية	67	32.3
التكليف بأعمال خارج القاعة	25	12.2
أساليب أخري	10	4.8

يوضح الجدول مجموعة النتائج الآتية:

1. يعتمد البرنامج التدريبي لطلبة قسم الاعلام علي التطبيقات العملية داخل قاعة المحاضرات بالاضافة الي تنسيق مجموعة من الزيارات الي المؤسسات الاعلامية خلال العام الدراسي، وبالرجوع الي البرنامج التدريبي الفعلي بقسم الاعلام، وجد أن القسم يرتب ثلاث زيارات فقط طيلة العام الدراسي، واحدة الي مطابع الثورة لطلبة شعبة الصحافة، وواحدة الي مبنى اذاعة الجماهيرية لطلبة شعبة الاذاعة، وزيارة لواحدة من الشركات لطلبة العلاقات العامة، وتقتصر الزيارة علي العرف علي

طبيعة عمل المؤسسة فقط دون تدريب عملي، اما ما يتعلق بتكليف الطلبة باعمال خارج القاعة، فباستثناء مادة التطبيقات المتعلقة بمشاريع التخرج فان الطالب بقسم الاعلام لا يؤدي هذه الاعمال مطلقا، وقد ساعد نظام الامتحانات الذي يقيس درجة حفظ الطالب أكثر من تطبيقه للمواد في ترسيخ هذه الوضعية، فالجانب التطبيقي لا يمنح سوى (10) درجات فقط من درجات الطالب، والبقية تقسم بين الامتحان الجزئي و امتحان نهاية العام، وهي امتحانات تقيس درجة حفظ الطالب للمقرر اكثر من قياس مدي استفادته منها في تطوير المهارات الاعلامية الخاصة به.

2. توضح نتائج تحليل الاسئلة المفتوحة المتعلقة بكيفية تنفيذ البرنامج التدريبي في قسم الاعلام بان المواد التخصصية في الشعب هي التي تقسم الي قسمين نظري وتطبيقي، في حين أن المواد المشتركة والعامة ليس بها أي جوانب تطبيقية، ومن امثلة تلك المواد مادة الرأي العام، ومادة مناهج البحث، فبالرغم من أن هذه المواد هي مواد تطبيقية بالدرجة الاولى وأساسية في التخصص الاعلامي، الا انها تدرس نظريا فقط، وفيما يتعلق بالمواد التخصصية فقد اوضح طلبة شعبة الصحافة بان مواد التحرير الصحفي أ و ب وفن الكتابة الصحفية والاخراج الصحفي هي مواد تطبيقية، الا ان مجال التطبيق بها محدود سواء داخل القاعة أم اثناء زيارات المؤسسات الصحفية، كما أفاد طلبة شعبة الاذاعة بان مواد الانتاج اللاذاعي وانتاج الخيالة وفن الإلقاء هي مواد تطبيقية الا ان الجانب التطبيقي بها محدود، أما طلبة شعبة العلاقات العامة فلم يتمكنوا من التطبيق العملي في مجال التخصص الا فيما ندر، وهذا راجع الي عدم تجهيز المعامل والقاعات الاعلامية المناسبة للتدريب الحقيقي، وهذا يمثل واحدة من المعوقات والتحيات التي تعيق قسم الاعلام عن تحقيق البرنامج

التدريبي المفترض، لذلك يتخرج طلاب قسم الاعلام وهم يعانون قصورا واضحا في الجانب التطبيقي، ويكون تأهيلهم ضعيفا ولا يساعدهم في الانخراط في سوق العمل الاعلامي.

3. تلجأ بعض من المؤسسات الاعلامية في تنظيم برمج تدريبية لخريجي الاعلام قبل الالتحاق بالعمل، اذ أجاب عدد (74) من الخريجين بنسبة (35.7 %) بأنهم قد تلقوا مجموعة من الدورات التدريبية في نطاق الوظيفة التي التحقوا بها، وذلك لتأهيلهم لممارسة هذه الوظيفة، في حين أجاب عدد (133) بنسبة (64 %) بانهم لم يخضعوا الي أي برنامج تدريبي قبل التحاقهم بالعمل، وتوضح الجداول التالية كيفية اشتراك الخريجين في هذه البرامج التدريبية، وأسباب التحاقهم بهذه البرامج:

جدول (6) كيفية الاشتراك في البرامج التدريبية قبل الالتحاق بالعمل

الكيفية	ت	%
خلال الخدمة الوطنية	2	0.9
دورات تدريبية بالمؤسسة	86	41.5
التكليف بمهام تحت اشراف متخصصين	77	37.1
تدريب ذاتي والاطلاع علي الكتب المتخصصة	203	98.1
أخرى تذكر	21	10.1

يوضح الجدول مجموعة النتائج الآتية:

1. يعتمد معظم الخريجون علي التدريب الذاتي والاطلاع علي الكتب المتخصصة التي تعينهم في الاداء الوظيفي، اذ أجب عدد (203) خريج بنسبة (98.1%) بانهم يعتمدون علي انفسهم في تطوير قدراتهم من خلال الاطلاع والبحث سواء في الكتب ام في شبكة المعلومات، اذ لم يهتم القسم

بتدريبهم، كما لم تهتم المؤسسات التي ينتمون اليهم بتدريبهم، باعتبار انهم يمتلكون معلومات كافية للأداء الوظيفي وفقا لشهاداتهم الجامعية.

2. اوضح بعض الخريجين بانهم تلقوا دورات تدريبية قبل التحاقهم بالعمل من خلال تنظيم المؤسسات التي التحقوا بها لدورات تدريبية، خاصة خلال الفترة من (1988-1996)، وبتحليل اجابات المبحوثين عن الاسئلة المفتوحة المتعلقة بكيفية بهذه النقطة، فقد أورد بعض المبحوثين نماذج من تلك الدورات، مثل الدورة التدريبية التي نظمتها المؤسسة العامة للصحافة خلال العام 1993، وهي دورة في الكتابة الصحفية لمدة عام كامل مقسمة علي ثلاثة ايام في الأسبوع، وقد استفاد منها الخريجون العاملون في الهيأة العامة للصحافة بشكل كبير، ومن النماذج التي أوردوها ايضا دورة اعداد وإخراج البرامج، ودورة تحرير الاخبار إذاعيا وهي دورة تدريبية نظمتها وكالة الجماهيرية للأنباء للعاملين بها علي مدار شهر كامل، وفيما عدا تلك الدورات فان الخريجين لم يتلقوا أي دورات تدريبية اخري لا محليا ولا خارجيا، وهذا الوضع ربما يعود الي عدم الاهتمام بتنظيم مثل هذه الدورات، الي جانب ضعف دور ادارة التدريب بالمؤسسات الاعلامية.

3. أجاب عدد (77) خريجا بنسبة (37.1 5) بأنهم قد اعتمدوا علي اسلوب التدريب المعتمد علي التكليف بمهام تحت إشراف متخصصين، حيث قاموا بتطوير مهاراتهم الاعلامية من خلال الاستعانة بالمتخصصين والخبراء بالمؤسسة الاعلامية التي يعملون بها، وذلك للاستفادة من خبرتهم في المجال، وأكد هؤلاء الخريجون بان استفادتهم من هؤلاء الخبراء والمتخصصين كانت اكبر من استفادتهم من البرامج التدريبية بقسم الاعلام، ومن البرامج التي نظمتها المؤسسة لتدريبهم، اذ ينقل هؤلاء الخبراء خبراتهم اليهم بشكل ودي واكثر فاعلية.

4. بالاطلاع علي الاستبانة الخاصة بالمؤسسات الاعلامية وجد ان هناك مجموعة من المتطلبات الخاصة بالمؤسسة فرضت عليها تنظيم برامج تدريبية لموظفيها من خريجي قسم الاعلام، حيث تتضح أسباب تنظيم تلك الدورات الجدول التالي:

جدول (7) أسباب اشتراك الخريجين في البرامج التدريبية قبل الالتحاق بالعمل وفق إجابات المؤسسات الاعلامية

الأسباب	ت	%
تهيئة الخريجين لممارسة العمل	9	64.2
نقص المعلومات المتعلقة بالوظيفة	12	85.7
عدم قدرة الخريج علي التطبيق العملي	12	85.7
نوع من التقليد الخاص بالمؤسسة	1	7.1
أسباب أخرى	3	21.4

يوضح الجدول مجموعة النتائج الآتية:

1. تعتبر مشكلة نقص المعلومات المتعلقة بالوظيفة التي يشغلها خريج قسم الاعلام، ومشكلة نقص المعلومات المتعلقة بالعمل من أكثر الاسباب التي تدفع المؤسسة الاعلامية لتنظيم برامج تدريبية لخريجي قسم الاعلام الذين يلتحقون بالعمل في تلك المؤسسات، حيث أفاد عدد (12) مسؤولا بنسبة (85.7 %) بان خريجي قسم الاعلام الذين يلتحقون بالعمل في مؤسساتهم لا يتحلون بقدر كاف من التدريب يتيح لهم ممارسة الوظيفة بشكل جيد، لهذا السبب يلجئون الي تنظيم تلك الدورات من اجل مساعدة هؤلاء الخريجون علي استكمال جوانب النقص لديهم.

2. أفاد عدد (9) من المسؤولين بالمؤسسات الاعلامية بنسبة (64.2 %) بان تهيئة الخريجين لممارسة العمل من أهم الاسباب التي تدفعهم لتنظيم دورات تدريبية لموظفي المؤسسة من خريجي قسم الاعلام، اذ يأتي الطالب الي العمل وهو لا يملك كما كافيا من التدريب الذي يساعده في فهم طبيعة عمل المؤسسة، لذلك فان تنظيم تلك الدورات يسهم كثيرا في استكمال جوانب النقص المهني والوظيفي لدي خريجي قسم الاعلام، ويهيئهم لممارسة الوظيفة المنوط بهم.
3. بتحليل اجابات الاسئلة المفتوحة تحليلا كميا يتضح ان هناك بعض من المؤسسات لا تهتم بعملية التدريب قبل التحاق خريج قسم الاعلام بها، حيث أجاب عدد (12) مسؤولا إعلاميا بنسبة (85. 7 %) بانه لا توجد شروط مسبقة تفترض خضوع الخريج لدورة تدريبية قبل التحاقه بالوظائف الاعلامية، إذ تفترض تلك المؤسسات بان خريج قسم الاعلام معد مسبقا اثناء سنواته الجامعية لاداء العمل الاعلامي، لذلك فليس هناك جدوى من تنظيم تلك الدورات، ومن جانب أخر اجاب عدد (11) مسؤولا بنسبة (78.5) بان حاجة المؤسسة للخريجين لاداء العمل تدفع المؤسسة للتغاضي عن شروط الاشتراك في دورات تدريبية قبل الالتحاق بالعمل، كما انها تقبل هؤلاء الخريجين حتي دون اجراء أي برامج تدريبية لتهيئتهم لأداء الوظيفة.
4. توضح النتائج السابقة وجود فجوة معرفية وتدريبية بين الواقع التطبيقي في المؤسسات الاعلامية وبين المناهج و المقررات والبرامج التدريبية الخاصة بقسم الاعلام، إذ يتخرج سنويا عدد كبير من الطلبة ويفترض توجههم للعمل بالمؤسسات الاعلامية، الا أن هذه البرامج لا تؤهل الخريج فعليا للعمل الاعلامي، مما يدفع المؤسسات الاعلامية الي عدم تمكين

هؤلاء الخريجين من العمل بها، وهذا احد أسباب نقص عدد خريجي قسم الاعلام بالمؤسسات الاعلامية، ومن هذا المنطلق يمكن رفض الفرض الثاني للدراسة، واعتبار ان البرامج التدريبية المطروحة ضمن مقررات قسم الاعلام بشعبه الثلاث لا تساعد خريجي القسم في الاداء الوظيفي، وهي بالتالي لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل الاعلامي.

ثالثاً:التحقق من الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث علي أن مجال التخصص الاعلامي الذي يدرس ضمنه الطالب في سنواته الجامعية في قسم الاعلام يوثر في توفر فرص العمل بالمؤسسات الاعلامية، حيث توصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج وفق الجداول التالية:

جدول (8) علاقة الوظيفة الحالية بالتخصص الأكاديمي وفق إجابات المبحوثين

علاقة الوظيفة بالتخصص	ت	%
نعم	59	28.5
لا	148	71.5
المجموع	207	100

يوضح الجدول مجموعة النتائج الآتية:

1. ترتفع نسبة الخريجين الذين لا يعملون في مجال تخصصهم، إذ أجاب عدد (148) خريجا بنسبة (71.5 %) بانهم لا يمارسون تخصصهم الفعلي رغم انهم يعملون في مؤسسات إعلامية، إذ أن ضيق سوق العمل الاعلامي لا تتيح الفرصة لهؤلاء الخريجين بممارسة تخصصهم الفعلي،

كما أن وجود موظفين من خارج التخصص يعملون في هـذه الوظـائف يقفل أبواب التخصص أمامهم ويدفعهم للقبول بأية وظيفة حتى لو لم تكـن من ضمن تخصصهم.

2. بالرغم من أن نسبة (28.5 %) من هؤلاء الخريجين أجابوا بانهم يعملون ضمن تخصصهم، فإن تحليل إجاباتهم كيفيا عن الاسئلة المفتوحة الـواردة في الاستبانة أوضح عدم رضاهم علي تلك الوظائف، فبالرغم من أنها في مجال تخصصهم الا أن الاداء الفعلي لهذه الأعمـال لـيس لـه علاقـة بالتخصص الذي تمت دراسته في الجامعة، وهـذا يوضـح ان العلاقـة ضعيفة بين المجال الأكاديمي وبين الواقع الوظيفي.
3. أفاد المبحثون من خريجي قسم الاعلام بأن هناك مجموعة من الاسـباب دفعتهم للعمل في غير مجالات تخصصهم الاعلامي، حيث اتضحت تلـك الاسباب من خلال التحليل الكيفي لمجموعة الاسئلة المفتوحة ذات العلاقة بقياس أسباب الالتحاق بوظائف ليس لها علاقة بالتخصص الذي درسـوه اثناء سنواتهم الجامعية، ويوضح الجدول التالي تلك الاسباب:

جدول (9) أسباب العمل في الوظائف التي ليس لها علاقـة بالتخـصص وفـق إجابات الخريجين

الأسباب	ت	%
عدم وجود وظيفة بالمؤسسة ضمن التخصص	167	80.7
عدم التمكن من ممارسة التخصص	101	48.7
وجود تكدس في الموظفين بالوظيفة نفسها	182	87.9
أخرى	12	5.7
المجموع	207	100

يوضح الجدول مجموعة النتائج الآتية:

4. أفاد معظم المبحوثين بأن وجود تكدس في الوظيفة نفسها من اهم أسباب عدم العمل في مجال التخصص، فقد أجاب عدد (182) بنسبة (87.9 %) بان هذا التكدس يقلل من فرص العمل في التخصص، وتتضح هذه الظاهرة في فرع للهيأة العامة للصحافة، اذ تظم هذه الادارة أربع مكاتب للصحف التابعة لها، والعمل في هذه المكاتب محدود الي جانب تكدس عدد الخريجين العاملين بها، مما يقفل الابواب امام الخريجين الجدد الامر الذي يدفعهم للعمل في وظائف اخرى ليس لها علاقة بالصحافة.
5. يتضح السبب الثاني في عدم ممارسة خريجي قسم الاعلام لوظائف ذات علاقة بتخصصهم الي عدم وجود وظيفة بالمؤسسة ضمن التخصص، فقد أجاب عدد (167) بنسبة (80.7 %) بأنهم يمارسون أعمالهم بعيدا عن التخصص الذي لا يوجد في المؤسسة، وهذا راجع الي انهم التحقوا بهذا العمل نتيجة لعدم وجود بديل، وهذا احد اسباب عدم رضا الخريجين عن العمل الذي يمارسونه، حيث اوضحت نتائج تحليل الاسئلة المفتوحة كيفيا بأن عدم وجود مجال في العمل لممارسة العمل من أهم الاسباب التي أدت الي عدم الرضا الوظيفي لدي خريجي القسم العاملين.
6. أوضحت نتائج التحليل الكيفي لمجموعة لأسئلة المفتوحة المتعلقة باسباب عدم العمل في مجالات التخصص بأن عدم التمكن من ممارسة العمل يعد من اسباب عدم تمكن خريجي قسم الاعلام من ممارسة العمل، فخريج شعبة الاذاعة يصعب عليه أن يجد مجالا للعمل في ظل محدودية العمل الاذاعي، وقلة عدد القنوات الاذاعية، بينما تنعدم الفرص للخريجين الراغبين في التخصص في مجال الخيالة، بينما يجد خريجو شعبة الصحافة صعوبة في ممارسة العمل الصحفي الذي يستلزم وجود قدرات

خاصة لدي الصحفي لابد له من امتلاكها لممارسة الكتابة الصحفية، الي جانب اقتصار الخريجين علي التخصص في الكتابة فقط، وإهمال بعض الوظائف الاخري المهمة كالإخراج الصحفي والمنتاج والادارة الصحفية، ومن جهة اخري يجد خريجي شعبة العلاقات العامة مجالا أوسع للعمل والتوظيف، باعتبار ان مجالاته مفتوحة في كل المؤسسات، ولهذا السبب يعاني قسم الاعلام سنويا من تكدس الطلبة في شعبة العلاقات العامة، والعزوف الواضح في شعبتي الاذاعة والصحافة.

7. بمقارنة نتائج تحليل اجابات خريجي الاعلام مع اجابات المؤسسات الاعلامية حول اسباب العمل في الوظائف التي ليس لها علاقة بالتخصص، فقد كان هناك تقارب واضح بينهما في هذه الاسباب، فقد أضافت استمارات المؤسسات أسباب أخر الي تلك الاسباب تمثلت في توجيه الخريجين للوظيفة دون اعتبار التخصص، وذلك بنسبة (85.7 %) كما اجاب نسبة (64.3 %) من المسئولين بأن احد أسباب العمل في غير التخصص يعود الي عدم رغبة الخريجين في ممارسة التخصص لصعوبة العمل من جهة، أو انه لا يحقق طموحات الخريجين، أو أنه يتطلب مهارات وقدرات خاصة لا تتوفر في هؤلاء الخريجين.
8. توضح نتائج التحليل السابقة بان هناك علاقة بين مجال التخصص الاعلامي الذي يدرس ضمنه الطالب في سنواته الجامعية في قسم الاعلام وبين توفر فرص العمل بالمؤسسات الاعلامية، حيث أن هناك مجالات مرغوبة ولها سوق وظيفي، مثل تخصص العلاقات العامة، باعتباره مجالا مفتوحا ومرغوبا في مؤسسات القطاع العام والقطاع الأهلي، بينما تقل الفرص أمام تخصصات الاذاعة والصحافة بسبب ظروف المؤسسات الاعلامية في هذه التخصصات، وبسبب كون هذه المؤسسات حكومية

تابعة للقطاع العام وتدار مركزيا، وبذلك تقل فرص بها العمل خاصة للخريجين الجدد الذين لا يجدون مكانا لهم بعد التخرج، ومن منطلق هذه النتائج يمكن قبول الفرض الثالث للدراسة، واعتبار أن نوع التخصص الاعلامي الذي يدرسه الطالب في قسم الاعلام له تأثير واضح علي فرص العمل بعد التخرج.

النتائج النهائية للدراسة

1. رفض الفرض الاول من الدراسة واعتبار أن نوعية المقررات الدراسية التي يتلقاها طلبة قسم الاعلام لا تؤثر في اعداد الخريجين لممارسة العمل الاعلامي وفق متطلبات سوق العمل المجال الاعلامي الحالية والمستقبلية.
2. رفض الفرض الثاني للدراسة، واعتبار ان البرامج التدريبية المطروحة ضمن مقررات قسم الاعلام بشعبه الثلاث لا تساعد خريجي القسم في الاداء الوظيفي، وهي بالتالي لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل الاعلامي.
3. قبول الفرض الثالث للدراسة، واعتبار أن نوع التخصص الاعلامي الذي يدرسه الطالب في قسم الاعلام له تأثير واضح علي توفر فرص العمل المؤسسات العامة بالمجتمع بعد التخرج.

توصيات الدراسة

استنادا إلى نتائج التحليل الكمي والكيفي للعلاقة بين الواقع والتطبيق في مجال الاعلام، وانطلاقا من التحديات الداخلية و الخارجية التي تواجه التدريس الإعلامي بقسم الاعلام، والتي تدعو إلى التنسيق بين قسم الإعلام وبين المؤسسات الاعلامية الموجودة بالمدينة، وبين أقسام وكليات الاعلام المشابهة، تم التوصل الي مجموعة التوصيات التالية والتي تمثل في مجملها استشراف لمستقبل التدريس والتدريب في قسم الاعلام، وتتمثل في النقاط التالية:

1. وضع دراسة مستقبلية لإيجاد صيغة تكاملية إعلامية تبني علاقات التعاون بين قسم الاعلام وبين القطاعات الإعلامية من خلال لبناء شراكة مؤسسية تسهم في اعداد خريجين إعلاميين وفق متطلبات سوق العمل الاعلامي.
2. اعداد وتجهيز المعامل الاعلامية بالمعدات والأجهزة الحديثة المناسبة لمتطلبات العمل الاعلامي الحديث مع تمكين الطلبة من التطبيق العملي للمقررات الدراسية.
3. تشكيل لجنة علمية من أساتذة القسم ومن المسئولين بالمؤسسات الاعلامية لإعادة النظر في مناهج قسم الاعلام وتحديثها وإضافة مقررات مستحدثة تربط الطالب بمتطلبات التنمية البديلة والمستدامة، وتغيير أساليب التدريس المتبعة، مع التركيز علي البرامج التطبيقية التي يكلف بها الطلبة، للخروج من مأزق المناهج النظرية.
4. تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات أعضاء التدريس في مجالات التنمية البشرية مع ربط تلك الدورات بنظام الترقية العلمية.
5. تشكيل فريق بحثي لوضع نظام للجودة والاعتماد يتيح الفرصة للقسم لتطوير مساره العلمي بما يتناسب مع متطلبات الجودة والاعتماد في سوق العمل.

هوامش الدراسة

1. حسن شحاتة، 2003: " نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص: 32.
2. سنان الموسوي، ط:2: 2004 "ادارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها" دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ص: 19- 20.
3. حسين كامل بهاء الدين،2000 "الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة" دار المعارف، القاهرة، ص: 125-127.
4. نبيل علي، 2000: "الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي" عالم المعرفة، الكويت، ص: 125.
5. صالح خليل أبو أصبع،ط:2004،1: "ادارة المؤسسات الاعلامية في الوطن العربي" دار أرام للدراسات و النشر، عمان، ص: 141.
6. اللجنة الشعبية العامة للثقافة و الاعلام، مرجع سابق، ص: 3- 6.
7. اللجنة الشعبية العامة للثقافة و الاعلام، 2006- 2007: " مذكرة السياسات العامة والبرامج التنفيذية لقطاع الثقافة والاعلام"، ص: 2.
8. باتر محمد علي وردم،2003: "العولمة ومستقبل الأرض" الاهلية للنشر والتوزيع، عمان.
9. محمد صالح نبيه، 2002: "المستقبليات والتعليم" دار الكتاب المصري، القاهرة:87.
10. اللجنة المشتركة للبيئة و التنمية في الوطن العربي(2005): "مرفقات مشروع جدول أعمال اللجنة المشتركة للبيئة والتنمية في الوطن العربي في دورتها السابعة", الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، إدارة البيئة و الإسكان و التنمية المستدامة، الأمانة الفنية لمجلس الوزراء العرب المسئولين عن شئون البيئة, القاهرة.

11. صالح خليل أبو أصبع، مرجع سابق، ص: 87.

12. سكينة إبراهيم بن عامر، 2007: " مستوى الوعي الصحي والبيئي السائد لدى الأسرة الليبية وسبل نشره وتطويره دراسة استكشافية مسحية" مركز البحوث والاستشارات- جامعة قاريونس مشروع ليبيا 2025: رؤية استشرافية واقع و أبعاد، دراسة غير منشورة.

الخصائص الطبيعية للأمواج في المنطقة الشاطئية الضحلة الواقعة بين سوسة ودرنة بالجبل الأخضر

د. الصيد صالح الصادق الجيلاني
كلية الآداب والعلوم - المرج

الخصائص الطبيعية للأمواج في المنطقة الشاطئية الضحلة الواقعة بين سوسة ودرنة بالجبل الأخضر

مقدمة :

تقع منطقة الدراسة على الساحل الشمالي الشرقي لليبيا المحصور بين سوسة ودرنة بالجبل الأخضر، حيث أجريت عمليات قياس خصائص الأمواج خلال فصلي الصيف والشتاء عند اثنتي عشرة نقطة روعي في اختيارها أن تكون موزعة على امتداد الشاطئ تمثل كل خصائص منطقة الدارسة الجيولوجية والطبوغرافية.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الخصائص الطبيعة للأمواج في المنطقة الشاطئية الضحلة المتمثلة في أبعاد الأمواج وفتراتها وسرعتها وطاقتها، إضافة إلى التغيرات التي تصاحب احتكاكها بقاع المنطقة الشاطئية الضحلة كالتكسر والانحراف.

فمنطقة الدراسة تتعرض أثناء فصل الشتاء لهبوب الرياح العكسية الغربية "التي يصاحبها مرور الانخفاضات الجوية المسببة في نشوء الرياح الشديدة والعواصف المدمرة (الأعاصير) التي تهب مع نفس مسالك الرياح العكسية الغربية (من الغرب إلى الشرق) وتجعل نسبة هدوئها محدودة جداً "(1). ويصاحب مرور الانخفاضات الجوية وأعاصيرها المدمرة زيادة في ارتفاع الأمواج وفي طاقتها وسرعتها، بينما يصاحب فترات السكون أمواج أقل ارتفاعاً وطاقة وسرعة من سابقتها.

مما سبق نلاحظ أن فترة القياس التي تمت خلال فصل الشتاء يمكن أن تكون قد تزامنت مع فترات سكون الانخفاضات الجوية والرياح المصاحبة لها، وفي هذه الحالة نتوقع نشوء أمواج على خط الساحل أعلى وأعتي مما قيس. كذلك

فترة القياس أثناء فصل الصيف يمكن أن تكون هي الأخرى قد تزامنت مع هبوب رياح شمالية قوية نسبياً سببت ارتفاع الأمواج قليلاً، مقارنةً بهبوب هواء خفيف يسبب في تكوّن مويجات هادئة جداً وصغيرة تخلو من الزبد.

وأستبق التطرق إلى منهجية الدراسة ثم إلى خصائص الأمواج واختلافاتها المكانية والزمنية في منطقة الدراسة بتعريف الموجة ومكوناتها القابلة للقياس التي يمكن من خلالها تحديد هذه الخصائص وتأثيراتها على المنطقة الشاطئية.

أولاً: منهجية الدراسة:

1 ــ اختيرت نقاط القياس على خط الشاطئ بمنطقة الدراسة وفقاً للمعايير الآتية :

أ ــ أن تشمل نقاط القياس المنشآت القائمة على الساحل مثل محطات التحلية والأرصفة البحرية والمنتجعات السياحية.

ب ــ أن تختلف فيها خصائص خط الساحل وشكله مثل العمق والاتجاه والظاهرات الجيومورفولوجية.

ج ــ أن تتوزع نقاط القياس على جميع التكوينات الصخرية بالمنطقة مثل (تكوين الأثر ون وابولونية ودرنة) ، وعلى رواسب الزمن الرابع مثل الرواسب الشاطئية والفيضية و الكالكارينايت .

د ــ ألا يقل طول شاطئ نقطة القياس عن 500 متر، حتى تظهر بوضوح خصائص الأمواج وصخور الشاطئ، وبالتالي ضمان إجراء قياسات صحيحة، وألا يقل عرض المنطقة الساحلية عن 100 متر وهو أقصي مدى تصله أمواج العواصف .

هـ ــ من أجل ضمان أن ساحل المنطقة قد تكون بسبب العوامل الطبيعية، تم تجنب أخذ قياسات في المواقع التي تعرضت للتغير في حالتها الطبيعية بسبب التدخلات المباشرة وغير المباشرة للإنسان والحيوان.

و ــ اختيار جميع مواقع الشواطي الرملية التي تتعرض لفعل طاقة الأمواج، على أن تقاس أبعادها، وذلك، وذلك بسبب محدودية طولها وعرضها.

2 ــ أدوات القياس والمعادلات الرياضية المستخدمة في البحث:

أ ــ ارتفاع الموجة: قيس بواسطة شاخص مدرج يثبت في المياه الشاطئية الضحلة.

ب ــ فترة الموجة: قيست بواسطة الساعة ، وذلك بحساب الفترة التي تستغرقها مجموعة معينة من القمم الموجية عند مرورها على علامة ثابتة، والمتوسط الحسابي لسرعة هذه القمم يعطي فكرة عن فترة الموجة في مكان القياس .

ج ــ طول الموجة: 1.56 × مربع متوسط فترة الموجة ، حيث (1.56): ثابت الجاذبية(2).

د ــ طاقة الموجة وقيست باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طاقة الموجة} = \frac{64 \times \text{طول الموجة} \times \text{مربع ارتفاع الموجة}}{8}$$ [3].

حيث أن "64" هي وزن قدم مكعب من ماء البحر

"8" رقم ثابت.

هـ ــ سرعة الموجة ، قيست كالآتي :

$$\text{سرعة الموجة} = \frac{\text{طول الموجه}}{\text{فترة الموجة}}$$ (4)

و ــ انحراف الموجة : أي مدى انحرافها عن الاتجاه العمودي لخط الساحل ، وقد قيس بواسطة البوصلة .

ز- ارتفاع رشاش الأمواج : قيس بواسطة شاخص مدرج يثبت على خط الشاطئ.

ح ــ نوع الموجة حسب علاقة جالفن (Jalven) صنفت وفقاً للمعادلة الآتية:

نوع الموجة المتكسرة = المتوسط السنوي لارتفاع الموجة بالسنتيمتر / 2× المتوسط السنوي لانحدار مقدمة الشاطئ الأمامي

ــ إذا كان ناتج العلاقة أقل 0.9 تكون الموجة مندفعة (متقدمة).

ــ إذا كان ناتج العلاقة مابين 0.9 و 4.8 تكون الموجة منحدرة.

- إذا كان ناتج العلاقة أكبر من 4.8 تكون الموجة متدفقة.(5)

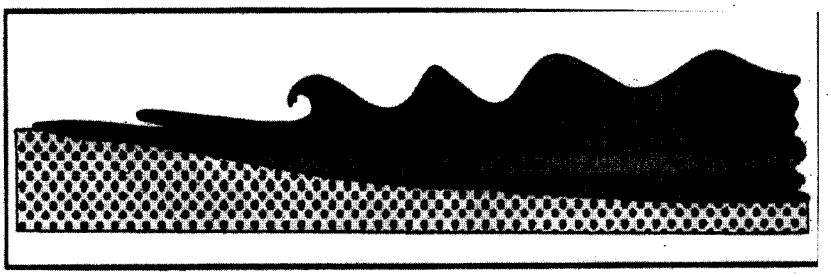
ثانياً: مفهوم الأمواج وطبيعة حركتها

الأمواج هي عبارة عن حركات اهتزازية لجزيئات الماء ، تنشأ بسبب الاحتكاك الناتج عن تحريك الهواء الملامس لسطح مياه البحر . وقد عرّفها باسكوم (Bascom) بأنها عبارة عن تموجات سطحية لسطح الماء ناتجة بفعل الرياح الهابة فوق البحر (6).

"وقد ظهرت أول نظرية علمية لتفسير حركة الأمواج على يد الألماني فرانز جيرزنر Frentz Gerstner سنة 1802 ، حيث أوضح من خلالها أن جزيئات الماء داخل الموجة تتحرك في مدارات دائرية، وأن الماء يتحرك عند قاعها عكس اتجاه حركة الموجة، وبهذه الحركة الدائرية فإن الماء المتحرك في المدارات الدائرية يعود إلى موقعه الأصلي. كما ذكر بأن الأمواج عادة ما تكون مستديرة القمة في المياه العميقة "(7)

" وتقل الحركة الدائرية لمياه الأمواج كلما زاد العمق، بحيث تنعدم تقريباً عند عمق يساوي نصف طول الموجة "(8) . كما أن هذا المدار الدائري يتحول إلى مدار بيضاوي باقتراب الأمواج من المياه الضحلة قرب الشاطئ، شكل (1) .

شكل (1) تحوّل المدار الدائري لجزيئات الماء داخل الأمواج عند اقترابها من المياه الضحلة إلى مدار بيضاوي



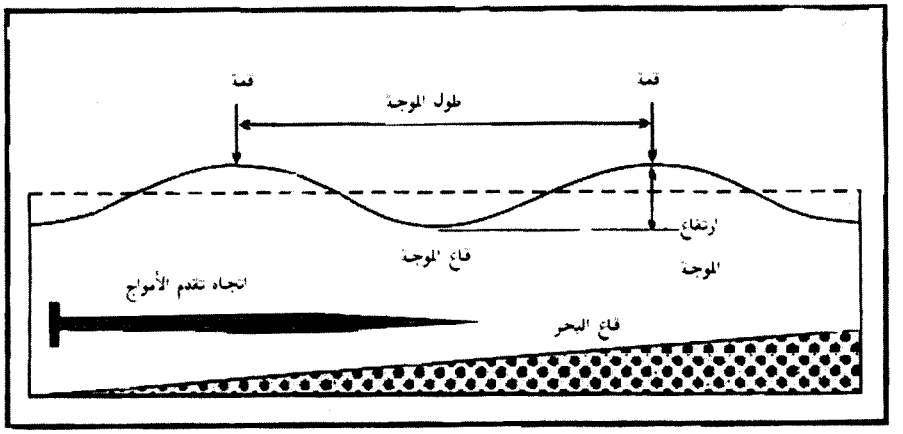
المصدر : (بتصرف) جين شري، الأرض، (بيروت : الأهلية لنشر والتوزيع ــ 1979)، ص 16.

أما بالنسبة لحركة الأمواج عند دخولها المنطقة الشاطئية الضحلة فهي غاية في التعقيد ، فبمجرد دخول الأمواج منطقة التكسير تتغير أبعادها ، وتختلف أنماطها ، وتتداخل مع بعضها ، ويختفي الصغير منها وسط الكبير ، وتزداد تزاحماً أمام الشاطئ ، كما تتغير قممها من القمم المستديرة التي وصفها (فرانزجيرزنر) إلي قمم حادة بسبب زيادة ميل محور المدار الدائري . وبوصول الموجة إلي المياه الضحلة يختل توازنها وتندفع إلي أعلى الشاطئ في شكل أمواج متكسرة ، ومما لا شك فيه أن تغير خصائص الأمواج ، باقترابها من المياه الشاطئية الضحلة ،يعد خطوة هامة في تفسير العديد من التغيرات الزمانية والمكانية التي تميز قطاعات الشواطئ المختلفة .

ثالثا: أبعاد الموجة وفتراتها

يقصد بأبعاد الموجة تلك الأبعاد التي يمكن قياسها في الحقل والمتمثلة في ارتفاع الموجة وطولها وفترتها ، شكل (2).

شكل (2) أبعاد الأمواج



المصدر : (بتصرف) E.C.F. Bird , op . cit . .p . 10

1) ارتفاع الموجة: ويُقصد به المسافة الرأسية بين قمة الموجة وقاعها.
2) طول الموجة: هو المسافة الأفقية بين قمتين متتاليتين أو بين قاعين متتاليين.
3) فترة الموجة: هي الفترة الزمنية اللازمة لمرور قمتين متتاليتين أو قاعين متتاليين بعلامة ثابتة.

وتبرز أهمية دراسة أبعاد الموجة بالقرب من الساحل، لفائدتها في الكشف عن بعض التغيرات التي تحدث في خصائصها الطبيعية، كما أنها تبين بعض خصائص قاع المنطقة الشاطئية الضحلة. كما تظهر أهمية أبعاد الأمواج في التغيرات التي تحدث لها أثناء اليوم الواحد، فهي مرتبطة بالرياح وتتغير مع تغير سرعتها.

" فقد يعكس اختلاف ارتفاع الأمواج القادمة إلى شاطئ ما صورة القاع الذي يقابل ذلك الشاطئ، إذا إن الأمواج تزداد ارتفاعاً إذا ما جدت فوق القاع حواجز مرتفعة، بينما يحدث لها تكسر وهبوط في قممها بعد مرورها فوق خانق بحري " (9). كما أن الأمواج القليلة الارتفاع تحتفظ بأكبر قدر من طاقتها، كما تحتفظ بشكلها إلى أن تصل إلى المياه الشاطئية الضحلة "(10)

" وتعد الأمواج الأطول فترة هي الأسرع انتقالاً في تحركها، فعادة ما تترك وراءها كثيراً من الأمواج الصغيرة غير المنتظمة ذوات الفترة القصيرة حتى تستقر في النهاية ضمن المتوجات المنظمة الرتيبة في انتفاخ من الانتفاخات " (11)." بينما تعد الأمواج الأكثر طولاً هي الأقدر على الاستمرار في نموها وانتقالها لمسافات بعيدة، كما يمكنها أن تستوعب كمية أكبر من الطاقة مقارنة بالأمواج القصيرة تحت نفس الظروف " (12). وانطلاقاً من هذه الأهمية لأبعاد الأمواج فقد قيست خلال فصلي الصيف والشتاء عن طريق إيجاد قيم ثلاث قراءات : الأولى في الصباح ، والثانية وقت الزوال ، والثالثة في المساء ، ويبين الجدول (1) متوسط هذه القراءات .

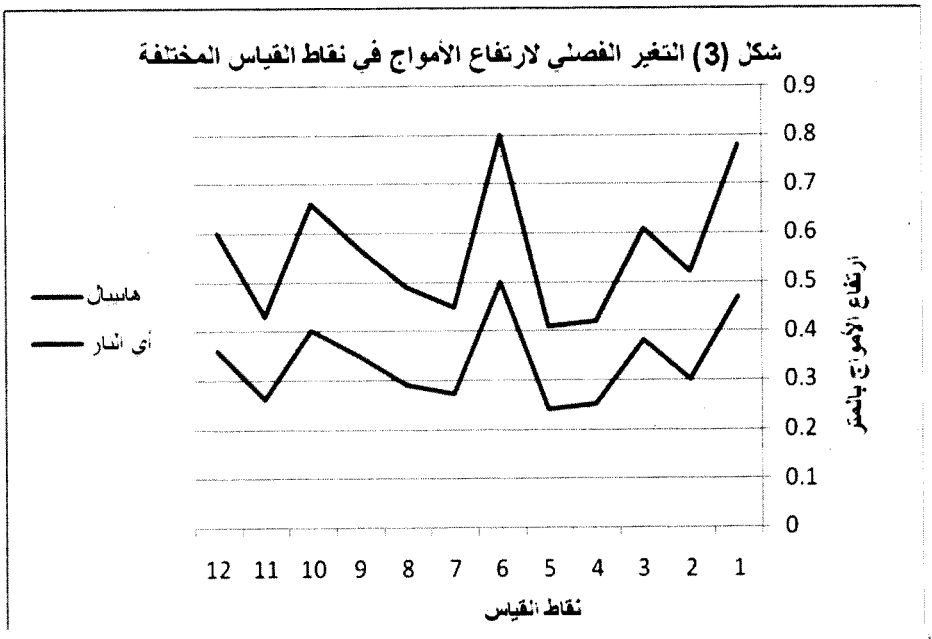
جدول (1) أبعاد الأمواج المقاسة خلال شهري هانيبال وأي النار 1998 ــ 1999 في نقاط القياس المختلفة.

نقاط القياس	فترة القياس	ارتفاع الموجة (م)	فترة الموجة (ث)	طول الموجة (م)
1	هانيبال	0.47	4.70	34.46
	أي النار	0.78	5.02	39.31
2	هانيبال	0.30	4.04	25.46
	أي النار	0.52	4.35	29.51
3	هانيبال	0.38	4.07	25.84
	أي النار	0.61	4.70	34.46
4	هانيبال	0.25	10.01	156.31
	أي النار	0.42	10.03	156.93
5	هانيبال	0.24	10.00	156
	أي النار	0.41	10.02	156.62
6	هانيبال	0.50	4.71	34.60
	أي النار	0.80	5.03	36.46
7	هانيبال	0.27	4.01	25.08
	أي النار	0.45	4.05	25.58
8	هانيبال	0.29	4.03	25.33
	أي النار	0.49	4.08	25.96
9	هانيبال	0.35	4.05	25.58
	أي النار	0.57	4.37	29.79
10	هانيبال	0.40	4.37	29.79
	أي النار	0.66	4.71	34.60
11	هانيبال	0.26	3.39	17.92
	أي النار	0.43	4.03	25.33
12	هانيبال	0.36	4.06	25.71
	أي النار	0.60	4.39	30.06
المتوسط	هانيبال	0.33	5.12	48.50
	أي النار	0.56	5.39	52.30

المصدر : الدراسة الميدانية

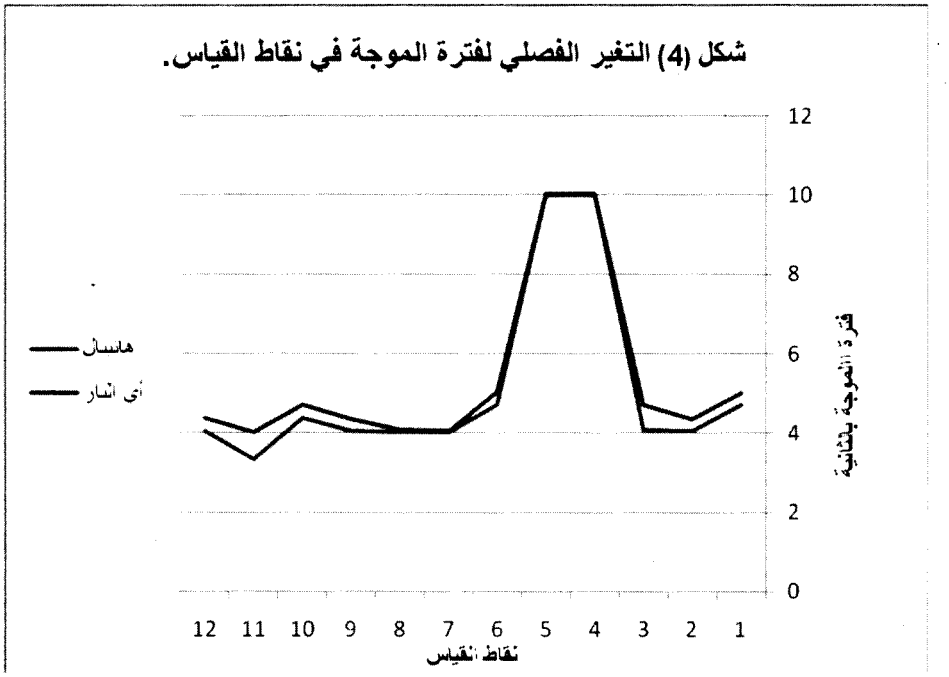
من الجدول السابق نلاحظ الاختلاف المكاني والزماني لأبعاد الأمواج في المنطقة. فقد تبين أن ارتفاع الأمواج يزداد في جميع نقاط القياس في فصل الشتاء وينخفض في فصل الصيف ، وذلك بسبب زيادة سرعة الرياح ، " فارتفاع الموجة عادةً يزداد مع زيادة سرعة الرياح وزيادة فترة هبوبها "(13).

كما يختلف ارتفاع الأمواج من نقطة قياس إلى أخرى في نفس فترة القياس، ويرجع ذلك إلى اختلاف انحدار الشاطئ الأمامي من جهة، وإلى عمق المياه أمام الشاطئ من جهة أخرى. فعندما يكون انحدار الشاطئ الأمامي هيّناً تكون المياه أمامه شديدة الضحولة وينتج عنه أمواج قليلة الارتفاع، كما في نقاط القياس (11،7،2). وعندما يكون الشاطئ الأمامي شديد الانحدار تصبح مياهه عميقة وتتكون به أمواج أقل ارتفاعاً من سابقتها مثل نقطتي القياس (4، 5). أما في حالة وجود شاطئ أمامي يتميز بانحداره المتوسط، فسوف تكون المياه أمامه متوسط العمق، وينتج عن هذا الشاطئ أمواج مرتفعة ، كما هو الحال في نقاط القياس (10،6،1)، والتي سجلت أعلى ارتفاع للأمواج في المنطقة، شكل (3) كما أن هذا الاختلاف قد يرجع إلى طبوغرافية القاع ، " فعندما تكون الظروف القاعية غير منتظمة فإن ارتفاع الأمواج يمكن أن يختلف بشدة حتى بين النقاط المتقاربة " (14).



وعلى الرغم من انخفاض هذه الارتفاعات مقارنةً بارتفاع الأمواج في البحار المفتوحة، فإنّ هذه الارتفاعات عندما تقترن بأمواج عالية الطاقة تزيد من قدرتها على تحطيم الصخور وجرف الرواسب . أما بالنسبة لفترة الموجة فهي وإن زادت قليلاً في فصل الشتاء وفي بعض نقاط القياس ، إلا أن الاختلافات بينها قليلة جداً، فهي لم تتعدَ (6) ثوانٍ في جميع نقاط القياس ما عدا النقطتين (4 ، 5) فقد سجلتا في شعر أي النار (10.03 ، 10.02) ثانية، وفي شهر هانيبال (10.01 ، 10.00) ثانية على التوالي وترجع زيادة فترة الموجة في هاتين النقطتين إلى عمق المياه أمام الشاطئ. " فبزيادة عمق المياه يزداد طول الموجة وفترتها " (15). بينما يرجع اختلاف فترة الموجة بين فصلي الصيف والشتاء إلى هبوب الرياح القوية في فصل الشتاء ، شكل (4) " ففي سواحلي نيو ساوث ويلز بأستراليا ترتفع فترة الموجة من 8 إلى 20 ثانية أثناء هبوب العواصف على تلك السواحل "(16).

شكل (4) التغير الفصلي لفترة الموجة في نقاط القياس.



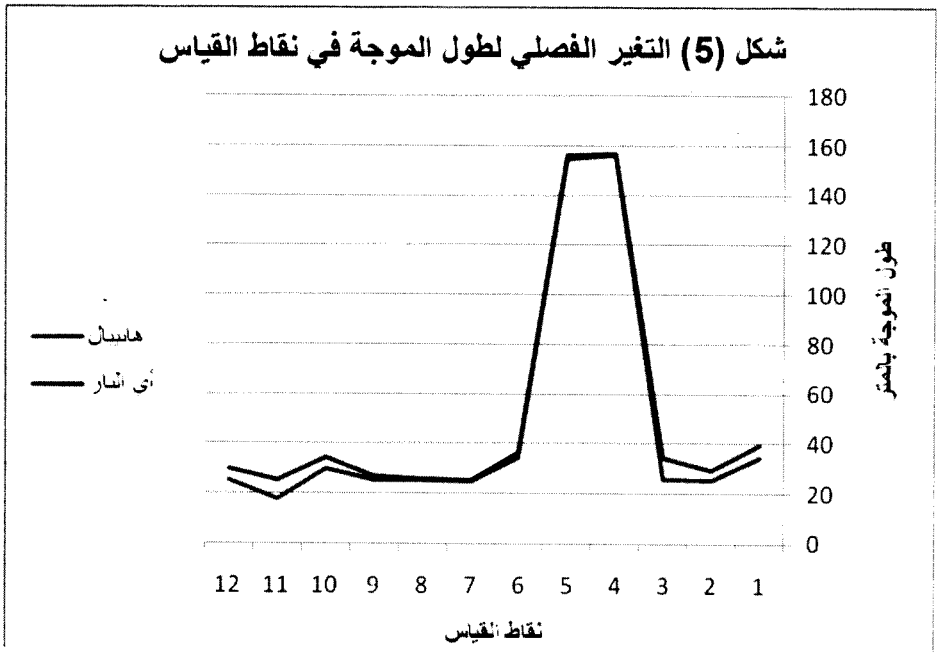
وقد سُجِّلت أطول الأمواج في النقطتين (4 ، 5)، في شهر أي النار (156.93م) (156.62م) وفي شهر هانيبال (156.31م) ، (156م) على التوالي . بينما سجلت أقصر الأمواج في نقطة قياس (11)، حيث بلغت (25.33م) في شهر أي النار و(17.92م) في شهر هانيبال. أما باقي نقاط القياس فقد وقع طولها بين (25 ــ 40 م) ، شكل (5) ، ويرجع اختلاف طول الموجة سواء بين نقاط القياس المختلفة أو بين فترتي القياس خلال شهري هانيبال وأي النار إلى اختلاف عمق المياه. حيث ارتبطت الأمواج الأكثر طولاً بالمياه الأكثر عمقاً.

رابعاً: سرعة الأمواج وطاقتها في المنطقة الشاطئية الضحلة:

1 ــ سرعة الأمواج :

تتحكم قوة الرياح في سرعة الأمواج، فتزداد بزيادتها وتقل بنقصانها. من أهم خصائص الرياح أنها متغيرة السرعة حتى في أثناء اليوم الواحد، " فالرياح الهابة على سطح مياه البحر تكون هادئة أثناء الليل واتجاهاتها متقلبة ، أما بعد شروق الشمس فإن سرعة الرياح تأخذ في الزيادة إلى أن تبلغ أقصي حدٍ لها بعد الظهر ، ثم تبدأ في التناقص بعد ذلك إلى أن تبلغ أدني حدٍ لها قبيل شروق الشمس " (17)، وتتبعها الأمواج في هذا التغير.

" يؤثر المسار الذي يمثل المساقة التي تقطعها الرياح على سطح الماء (مجال العصف) في سرعة الأمواج وقوتها، فالرياح الهابة من مسافة ميل احد من خط الساحل لا تستطيع إثارة أمواج عاتية كتلك التي تهب من مسافة (10) أميال. كما أن استمرار هبوب الرياح يوضع في الاعتبار عند تقرير قوة الأمواج مع سرعة الرياح المعلومة " (18).



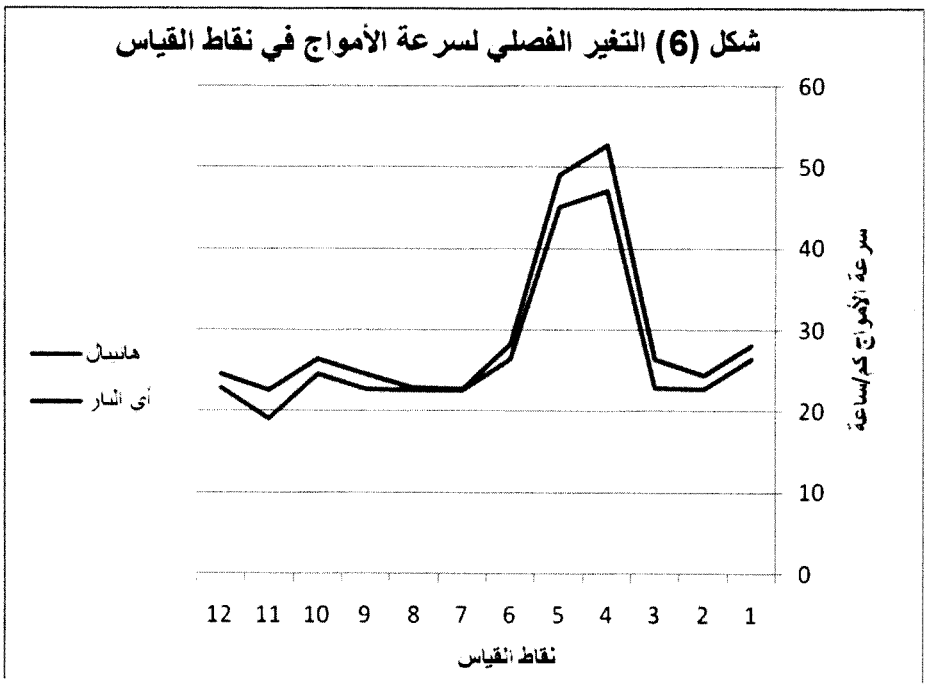
" فاستمرار هبوب الرياح يجعل سطح الموجة المواجه للرياح يتعرض لقوة دفع الموجة وتصبح سرعتها عند القمة أكثر من سرعتها عند القاع، وبسبب تظافر عملية الجذب الاحتكاكي مع دفع الرياح لسطح الموجة فإن سرعة الموجة عادةً ما تكون أكثر من سرعة الرياح المسببة لها (19).

غير أن الأمواج عندما تقترب من قاع المنطقة الشاطئية الضحلة يقل ارتباطها بالرياح التي سببتها ، وتتأثر سرعتها باختلاف عمق المياه أمام الشاطئ فزيادة عمق المياه تزيد من سرعة الأمواج ، جدول (2)

جدول (2) متوسط سرعة الأمواج بالكيلومتر في الساعة خلال شهري هانيبال وأي النار 1998 – 1999 ف

فترة القياس	نقـــــاط القياس											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
هانيبال	26.39	22.68	22.85	47.11	45.15	26.44	22.51	22.62	22.73	24.54	19.03	22.79
أي النار	28.19	24.42	26.39	52.73	49.08	28.24	22.73	22.9	24.54	26.44	22.62	24.65

من الجدول السابق نلاحظ أن سرعة الأمواج تختلف من نقطة قياس إلى أخرى أثناء فترة القياس الواحدة ، وذلك بسبب اختلاف انحدار مقدمة الشاطئ الأمامي لكل نقطة.فعندما يزداد الانحدار يزداد تبعاً لذلك عمق المياه، ومع زيادة العمق تصبح جزيئات الماء بعيداً عن القاع وبالتالي يقل الاحتكاك بالقاع ، عكس الحال مع الشواطئ ذات الانحدار الهين. كما يلاحظ من الجدول أيضاً زيادة سرعة الأمواج في فصل الشتاء (بالرغم من أن سرعة الرياح السائدة أكثر ارتفاعاً في فصل الصيف) ، وتفسير ذلك يرجع الرياح العواصف (Storm Wind) التي تهب على المنطقة خلال الفترة الممتدة من شهر أي النار إلى شهر الطير بسرعة تفوق 22 كم/ ساعة. وتتسبب هذه الرياح في زيادة سرعة الأمواج وطاقتها مقارنةً بفصل الصيف ــ خاصة إذا ما زاد طول الفترة الزمنية التي يشتد خلالها هبوب هذه الرياح. وقد سجلت أعلى سرعة للأمواج في نقطتي القياس (5، 4) حيث بلغت في شهر هانيبال (47.11) و (45.15) وفي شهر أي النار سجلت (52.73)، و (49.08) كم/ ساعة على التوالي. أما اقل سرعة فقد سجلت في نقطة قياس (11) ، حيث بلغت (19.03) في شهر هانيبال و(22.62) كم/ساعة في شهر أي النار. والمزيد من الإيضاح حوّلت أرقام الجدول إلى شكل (6).



وينتج عن زيادة سرعة الأمواج في فصل الشتاء ظهور الزبد الأبيض بكثرة مقارنةً بفصل الصيف حيث يتسبب هبوب الرياح القوية في تكسر قمم الأمواج وتفتيت جزيئاتها إلى جزيئات مائية صغيرة سرعان ما تتحول إلى ذرات متطايرة بعد تكسر الأمواج ، لتترسب على الجدران الخرسانية والأسطح المعدنية للمنشآت الساحلية .

2) طاقة الأمواج

ويقصد بها مقدار الضغط الذي تولده الأمواج على صخور الشاطئ مقاسا بالكيلو جرام على المتر المربع .

وتختلف طاقة الأمواج من مكان غلى آخر باختلاف طبيعة تكوين الشاطئ وعمق مياهه ، بل إنها تختلف من موضع إلى آخر في قطاع الشاطئ الواحد ـــ

خاصةً الذي يتميز بكثرة التعرجات . "إذا أن طاقة الأمواج تزداد عادةً عند النتوءات البارزة وذلك بسبب انحصار طاقة الموجة في مساحة محدودة مما يزيد من تأثيرها أكثر مما لو دخلت منطقة خليجية عميقة المياه "(20).

وهكذا تصبح شواطئ الجروف البحرية ذات التكوينات الصخرية والحصوية عالية الترشيح ، والنتوءات البارزة هي التي تتعرض لأكبر قدر من طاقة الأمواج. وفي منطقة الدراسة يعد القطاع الساحلي الممتد بين سوسة في الغرب ورأس كرسة في الشرق أكثر القطاعات تعرضاً لطاقة الأمواج ، للأسباب سابقة الذكر، جدول (3) .

جدول (3) طاقة الأمواج كجم /م^2 خلال شهري هانيبال وأي النار 1998 – 1999 ف

فترة القياس	نقاط القياس											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
هانيبال	10339	3108	5051	13314	11899	11830	2469	2906	4226	6499	1640	4551
أي النار	32496	10842	17523	37308	35641	34436	7027	8448	13243	20523	6375	14681

من هذا الجدول نلاحظ أن طاقة الأمواج تضاعفت في جميع نقاط القياس خلال فصل الشتاء، ويرجع ذلك كما سبق الذكر إلى هبوب العواصف. كما أن طاقة الأمواج اختلفت من نقطة قياس إلى أخرى، فقد سجلت أعلى طاقة في نقطة القياس (4) حيث وصلت في شهر هانيبال إلى (13314) وفي شهر أي النار إلى (37308)كجم/م ^{2}. أما عن أقل طاقة فقد سجلت في نقطة قياس (11) حيث بلغت في شهر هانيبال (1640) ارتفعت في شهر أي النار لتصل إلى (6375) كجم/م^2.

ويرجع اختلاف طاقة الأمواج بين نقاط القياس إلى طبيعة المواد الصخرية التي تغطي الشاطئ، فالشاطئ الحصوي عالي الترشيح يخضع لطاقة الأمواج لتشكل منه انحداراً شديداً.

" تصبح الأمواج مدمرة إذا وصلت طاقتها إلى (29062) كجم لكل م ^{2} " (21)، واستناداً على هذا يمكن تصنيف أمواج نقاط القياس (1 ، 4 ، 5 ، 6 ،) كأمواج مدمرة ذات طاقة عالية وقدرة كبيرة على تحطيم الصخور وإلحاق الضرر بالمنشآت الساحلية. بناءً على ذلك قسم ساحل منطقة الدراسة حسب طاقة الأمواج كما هو موضح بالشكل (7) حيث يوضح ارتفاع العمود مقدار الطاقة وفقا لمقياس طاقة الأمواج إلى ما يلي :

1 ــ سواحل ذات طاقة عالية جداً :

وهي السواحل التي تزيد طاقتها عن 29062 كجم/م^2 وتشمل نقاط القياس (1 ، 4 ،5 ، 6) .

2 ــ سواحل ذات طاقة عالية :

وهي التي تتراوح طاقتها بين ؛20000 ــ 29062 كجم/م^2 وتمثلها نقطة قياس (10).

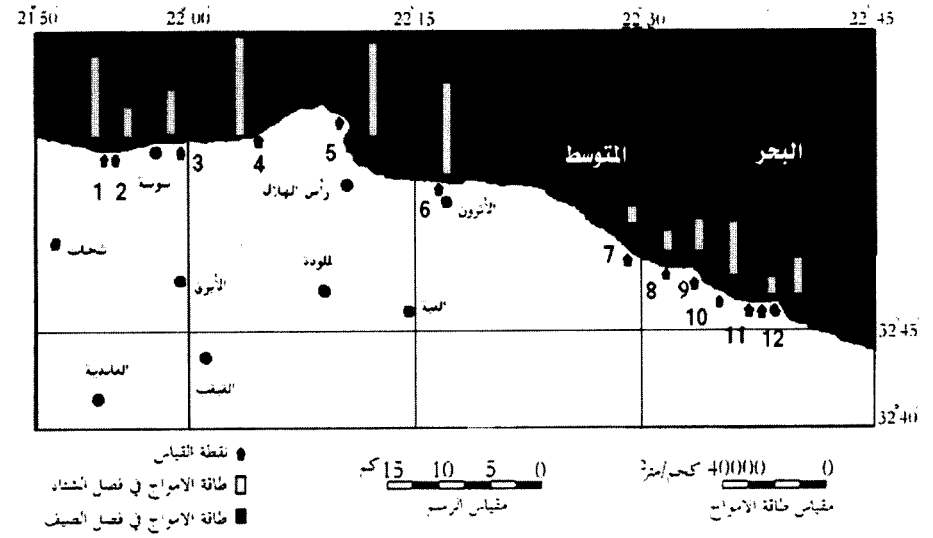
3 ــ سواحل ذات طاقة متوسطة :

وهي التي تنحصر طاقة الأمواج فيها بين 10000 ــ 19999 كجم/م^2 وتشمل نقاط القياس (2 ، 3 ، 9 ، 12).

4 ــ سواحل ذات طاقة منخفضة :

وهي التي تقل طاقة الأمواج فيها عن 10000 كجم/م^2 وتشمل نقاط القياس (7، 8 ، 11) ، شكل 7

شكل (7) التوزيع الجغرافي لطاقة الأمواج في منطقة الدراسة



خامسا: تغيرات الأمواج في المنطقة الشاطئية الضحلة

أهم التغيرات التي لها دو في تشكيل خط الساحل ما يلي :

1 ــ تكسر الأمواج :

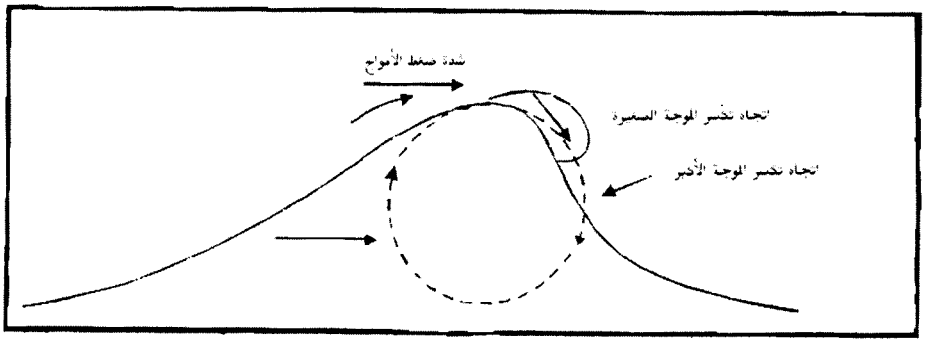
يُعدّ تكسر الأمواج ظاهرة مهمة في دراسة العمليات الساحلية ، وذلك لما له من أثر في تشكيل مورفولوجية خط الساحل من خلال نظام نقل الطاقة وتوزيعها بواسطة أنواع مختلفة من أمواج التكسر، ويتم التعرف على أنواع وطبيعة تكسر الأمواج في المنطقة بتتبع الخطوات الآتية :

أ ــ حدوث التكسر :

" عندما يقصر طول الموجة بسبب قوة ضغط الرياح داخل المنطقة الضحلة سوق تميل للتكسر، شكل (8). وتفسير ذلك أنه عندما تميل الموجة ذات الفترة القصيرة على نقطة التكسر تكون سرعة الرياح أقصى ما يمكن عند قمة الموجة الأطول فترة، فتبقي الموجة الصغيرة محمولة إلى الأمام بواسطة السرعة

الدائرية لجزيئات الماء قرب قمة الموجة الأطول فترة ، ويتسبب ضغط الرياح بعد ذلك في أن تتكسر الموجة في اتجاه تقدمها"(22).

شكل (8) إمكانية انتقال القوة الدافعة من الأمواج القصيرة المتكسرة إلي الأمواج الأطول فترة



المصدر : (بتصرف) Richard,Silvester,I,Op.Cit.p.31

ولعملية التكسر دور مهم في توزيع الطاقة على خط الساحل، فجسم الماء المدفوع إلى الأمام وإلى الأسفل فوق جزء من قمة الموجة الأطوال سوف يضيف قوةً دافعةً أخرى إلى القوة الموجدة في الحركة الدائرية لجزيئات الماء على سطح الموجة. وهذه العملية تنقل الطاقة لمدة طويلة بحيث تكون سرعة الرياح أكبر من سرعة الموجة الأطول، وعندما تصبح السرعتان متساويتين فإن الموجة الأصغر سوف تحمل إلى الأمام قرب قاع الموجة بنفس سرعة الرياح، وبذلك فإن ميل الموجة الأصغر للانكسار إلى الأمام يكون أقل، وتتناقص بشكل كبير القوة الدافعة التي كانت متوفرة في السابق . وبواسطة هذه الميكانيكية فإن طاقة الأمواج يمكن أن تنتقل لكل أنواع الأمواج ، فالأمواج الصغيرة ستغذي الأمواج الأطول ، وفي

حالة الوصول إلى حد حدوث التكسر عند قمة الأمواج الأطوال التي لا توجد بها حركة إلى الأمام فإن تشتت الطاقة يكون هو السائد وليس نقل الطاقة (23).

" ويحدث تكسر الأمواج عادةً عندما تصبح النسبة بين ارتفاع الموجة والعمق نحو (4:3) ـــــ أي موجة ارتفاعها ثلاثة أمتار تنكسر في ماء عمقه أربعة أمتار ـــــ وإن كان العمق عند التكسر يعتمد على بعض العوامل المحلية كطبيعة القاع "(24)، " كما تتغير حدود نطاق تكسر الأمواج من حيث عرضها تبعاً لارتفاع الأمواج وزمن وصولها إلى خط الساحل، ويعتمد هذا العرض على وجود أمواج العواصف وعلى طور الانتقال من مقطع شاطئ إلى آخر " (25).

ب ــ أنواع الأمواج المتكسرة:

يمكن تقسيم الأمواج المتكسرة حسب تصنيف (روبرت كاون) إلى الآتي :

1 - الأمواج المتكسرة الغاطسة:

وتحدث على السواحل حيث يرتفع القاع نحو الشاطئ ارتفاعاً حاداً.

2 - الأمواج المتصببة:

وتحدث عندما يكون ميل القاع نحو الساحل أكثر تدرجاً ، وهي تشبه أمواج المياه الضحلة، فكلما قلَّ عمق الماء ازدادت الموجة تصبباً ، وأخذت قمة الموجة في التحلل ببطء حتى تتحول إلى كتلة متقدمة من الماء المزبد (26).

واستناداً إلى ما سبق فإن أمواج نقاط القياس (1 ، 3، 4 ، 5 ، 6 ، 10 ، 12) هي من نوع الأمواج الغاطسة ، ذات التأثير على خط الساحل ، أما أمواج نقاط القياس (2 ، 7 ، 8 ، 9 ، 11) في من نوع الأمواج المتصببة ، ذات التأثير الضعيف على خط الساحل.

كما يمكن تصنيف أنواع الأمواج المتكسرة في منطقة الدراسة وفقاً لعلاقة جالفن، جدول (4).

جدول (4) الأمواج المتكسرة حسب علاقة جالفن

نقاط القياس	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
نوع الموجة المتكسرة	منحدرة	متدفقة	منحدرة	مندفعة	مندفعة	منحدرة	متدفقة	متدفقة	متدفقة	منحدرة	متدفقة	منحدرة

المصدر : الدراسة الميدانية

من الجدول نلاحظ أن هناك ثلاثة أنواع من الأمواج المتكسرة ، وهي : الأمواج المنحدرة والمتدفقة والمندفعة.

فالأمواج المنحدرة تتكون على شاطئ شديد الانحدار وذي تكوينات حصوية خشنة، وتتميز هذه الأمواج بتقوس مقدمتها إلى أعلى وانهيارها بشكل مفاجئ وفقدانها لمعظم طاقتها في نطاق التكسر . وباندفاع المياه إلى أعلى الشاطئ تتكون أمواج صغيرة الحجم تتكسر مرة أخرى عند مستوى أعلى ، كما هو الحال في نقاط القياس (1 ، 3 ، 6 ، 10 ، 12). ويُعد هذا النوع من أمواج التكسر من النوع المدمر والذي يُعرف بأمواج الهدم ، التي من السهل التعرف عليها في المنطقة الشاطئية بسبب ما تحدثه من فرقعات مدوّية ناتجة من أثر الهواء المضغوط بداخلها.

أما الأمواج المتدفقة فترتبط عادةً بالشواطئ ذات الانحدارات الهينة ، مما يجعلها ضمن الأمواج البانية التي تعمل على الإرساب عندما تنتشر على مساحة كبيرة أمام خط الشاطئ ، كما هو الحال في نقاط القياس (2 ، 7 ، 8 ، 9 ، 11). وتتميز هذه الأمواج بكثرة الزبد والفقاقيع المائية ، وفقدانها التدريجي للطاقة بدخولها نطاق التكسر.

أما الأمواج المندفعة فهي تلك الأمواج التي تندفع بقوة نحو الشواطئ الشديدة الانحدار، كما هو الحال في نقطتي (4،5) حيث المياه العميقة " وأهم ما يميزها أنها تتكسر على وجه الجروف مباشرةً ، كما أنها قليلة الزبد والفقاقيع

المائية "(27). وتؤثر هذه الأمواج على مناطق الضعف الجيولوجي ، المتمثلة في الشقوق والفواصل التي تكتنف الجروف البحرية. ذلك بسبب ارتفاع طاقتها المندفعة صوب الفواصل بقوة ارتطام مباشرة .

ج ــ نقطة تكسر الموجة :

" ترتبط أغلى الضغوط الواقعة على صخور الساحل بالأمواج المتكسرة ، ولكن الضغط يختلف باختلاف المسافة بين النقطة التي تتكسر عندها الأمواج وبين الجرف. وقد لو حظ أنه عند تكسر الأمواج قد يندفع انبثاق من الماء فوق قمة الموجة بسرعة تبلغ ضعف سرعة الموجة ، وبذلك فالضغوط المرتفعة قد تباشر عملها على وجه الجرف لفترة ثانية أو ثانيتين . وقد اتضح أن مثل هذه الظروف مسئولة عن تحطيم المنشآت الساحلية " (28). وتتوافق هذا الظروف مع نقاط القياس (1 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 10 ، 12)، وذلك بسبب زيادة عمق مياه هذه النقاط عن باقي نقاط القياس الأخرى ، حيث تسبب هذا العمق في اقتراب موضع نقطة التكسر من خط الشاطئ مما جعل الأمواج أكثر ضغطاً على الصخور والمنشآت الساحلية ، جدول (5).

" فعمق الماء أمام الجروف يؤدي دوره في تحديد نقطة تكسر الموجة ، فعندما يزداد العمق أمام الشاطئ، فإن معظم طاقة الموجة ترتد غلى البحر دون أن تهاجم الجرف ، وفي حالة ما إذا كان الماء ضحلاً بدرجة كبيرة فإن الموجة سوف تتكسر قبل أن تصل إلى خط الشاطئ "(29).

أوضح الجدول (5) أن عمق المياه الذي تتكسر عنده الموجة يزداد في فصل الشتاء ويقل في فصل الصيف. فأكثر عمق سجل في فصل الشتاء كان في نقطة قياس (6)، حيث بلغ (1.07م) ، واقل عمق تتكسر عنده الموجة في فصل الصيف سُجل في نقطة قياس (11)، حيث بلغ (0.35م). وترجع زيادة عمق نقطة التكسر في فصل الشتاء إلى ارتفاع الأمواج ، ومن ثم ارتفاع مستوي المياه من جهة وإلى

زيادة انحدار الشاطئ الأمامي من جهة أخرى . كما يختلف العمق الذي تتكسر عنده الموجة من نقطة قياس إلى أخرى ، خلال فترة القياس الواحدة .

ومن خلال مقارنة ما سبق بعمق المياه وانحدار الشاطئ الأمامي نلاحظ أن نقطة التكسر تزداد عمقاً بزيادة انحدار الشاطئ الأمامي وعمق مياهه. أما عن بعد نقطة التكسر عن خط الشاطئ، فهي تبتعد في فصل الصيف وتقترب في فصل الشتاء في جميع نقاط القياس. وسبب ذلك يرجع إلى الفرق في عمق المياه بين الصيف والشتاء . كما أن بعد نقطة التكسر عن خط الشاطئ أثناء فترة القياس الواحدة يقل بزيادة عمق المياه ، فأقرب مسافة من خط الشاطئ سجلت في نقطة قياس (6)، حيث بلغت في فصل الشتاء (2.80 م)، زادت لتصبح (3 م) في فصل الصيف، أما أبعد نقطة تكسر سجلت فكانت في نقطة قياس (11)، حيث بلغت في فصل الشتاء (13 م)، زادت في فصل الصيف لتصبح (14 م).

جدول (5) عمق المياه عند نقطة تكسر الموجة وبعد هذه النقطة عند خط الشاطئ في نقاط القياس المختلفة خلال فصلي الصيف والشتاء

نقاط القياس	فترة القياس	العمق الذي يحدث عنده الانكسار (م)	بعد نقطة التكسر من خط الشاطيء (م)
1	الصيف	0.63	4.6
	الشتاء	1.04	3.8
2	الصيف	0.4	9
	الشتاء	0.69	7.5
3	الصيف	0.51	5.9
	الشتاء	0.81	4.7
4	الصيف	0	0
	الشتاء	0	0
5	الصيف	0	0
	الشتاء	0	0
6	الصيف	0.67	3
	الشتاء	1.07	2.8
7	الصيف	0.36	11
	الشتاء	0.6	10
8	الصيف	0.39	10.5
	الشتاء	0.65	8
9	الصيف	0.47	6.8
	الشتاء	0.76	6.7
10	الصيف	0.53	4.8
	الشتاء	0.88	3.9
11	الصيف	0.35	14
	الشتاء	0.57	13
12	الصيف	0.48	6.6
	الشتاء	0.8	6

ويبين بعُد نقطة التكسر مدى تأثر فعل الأمواج على صخور ومنشآت خط الساحل. فعندما تقترب نقطة التكسر من خط الشاطئ يزداد تأثير الأمواج وبالعكس.

غير أن تكسر الأمواج ليس هو نهاية وجودها، إذ إنها ما لم ترتطم بالشاطئ فعلاً قد تتحول البقية الباقية من طاقتها مكوّنةً أمواجاً جديدة، قد تتكسر بدورها لتعود إلى تشكيل أمواج جديدة أخرى وهكذا حتى تصل الأمواج إلى الشاطئ وتتبدد فوقه. بل حتى هذا أيضاً قد لا يشكل نهايتها، لاسيما عند شاطئ صخري شديد الانحدار، إذ أن رشاش الماء المرتد نحو البحر قد يكون به من الطاقة ما يكفي لتوليد موجة أخرى جديدة تسمي ــ الموجة المنعكسة ــ والتي يمكن ملاحظة ارتدادها متجهة نحو البحر " (30).

2 ــ انحراف الأمواج :

" عندما تقترب الأمواج المائلة من الشاطئ فإن خطوط القمة تنحرف متوازية مع بعضها في محاذاة خط الشاطئ، وهذا التغير في الاتجاه مع التغير في السرعة يسمي انحرفاً" (31)، وتحرف الأمواج عند دخولها المنطقة الشاطئية الضحلة للأسباب الآتية:

1 ــ زيادة انحدار مقدمة الشاطئ الأمامي ، فكلما اشتدّ الانحدار زاد انحراف الأمواج ، إلا في حالة أن يكون الانحدار شديداً جداً بدرجة تمنع وجود منطقة تكسر للأمواج .

2 ــ طبوغرافية قاع المنطقة الشاطئية الضحلة ، فكلما كانت مضرّسة زاد مقدار زاوية انحراف الأمواج.

3 ــ امتداد النتوءات البارزة توغل الخلجان. فيزداد الانحراف أمام القطاعات الساحلية التي تكثر فيها التعرجات.

4- كما أن الأمواج تنحرف كذلك – خاصة على الشواطئ المستقيمة – إذا هبت رياح شاطئية

بزاوية مائلة على الشاطئ فتقترب الأمواج من الشاطئ بشكل منحرف "(32).

وتبرز أهمية انحراف الأمواج أمام الشواطئ في أنه يؤدي إلى توزيع الطاقة بصورة تعمل على استقامة السواحل ، فالنتوءات البارزة في المياه الضحلة تتسبب في انحراف الأمواج ، ويؤدي ذلك إلى ارتطام المياه بجوانب النتوءات والرؤوس البحرية الأكثر انكشافاً مما يعرضها للتعرية الشديدة ، عكس الحال مع الخلجان البحرية التي تكون محمية من تلاطم الأمواج.

وبمعرفة اتجاه الأمواج المنحرفة خلال شهر هانيبال وأي النار تم استخرج مقدار زاوية الانحراف عن الاتجاه العمودي لخط الساحل، جدول (6).

جدول (6) انحراف الأمواج عن الاتجاه العمودي لخط الساحل خلال شهري هانيبال وأي النار 1998 – 1999 بنقاط القياس بمنطقة الدراسة

فترة القياس	نقـــــــاط القيـــــــاس											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
هانيبال	10°	4°	10°	0°	0°	20°	4°	5°	8°	12°	5°	10°
أي النار	30°	5°	22°	0°	0°	35°	5°	10°	15°	25°	5°	17°

المصدر : الدراسة الميدانية : 1998 – 1999

أوضـــح الجـــدول السابق أن انحـــراف الأمواج يزداد في نقاط القياس (1 ، 3 ، 6 ، 10 ، 12) حيث بلغ في شهر هانيبال (10 ، 10 ، 20 ، 12 ، 10) وفي شهر أي النار (30 ، 22 ، 35 ، 25 ، 17) على التوالي ، ويعزى ذلك إلى اشتداد الانحدار وشدة تضرس القاع من جهة ، ووجود النتوءات البارزة من

جهة أخرى ، وبذلك تصبح هذه السواحل أكثر تعرضاً لفعل التعرية البحرية الشديدة في أجزائها البارزة داخل البحر خاصةً.

أما نقاط القياس (2 ، 7 ، 8 ، 9 ، 11) فقد بلغ انحراف الأمواج فيها في فصل الصيف (4 ، 4 ، 5 ، 8 ، 5)، أما في فصل الشتاء فبلغ (5 ، 5 ، 10 ، 15 ، 5) على التوالي.ويرجع انخفاض مقدار زاوية الانحراف في هذه النقاط إلى استقامة سواحلها وانخفاض انحدار مقدمات شواطئها الأمامية. ويظهر اثر الانحراف واضحاً في ما يسببه من نقل للرواسب على طول امتداد هذه الشواطئ، وذلك لتميزها بالاستقامة وقلة النتوءات والتعاريج.

أما عن نقطتي (4 ، 5) فلا تنحرف الأمواج أمامها بسبب عمق المياه واشتداد انحدار الشاطئ الأمامي لدرجة جعلت الأمواج تنكسر على الجرف مباشرة.

كما يلاحظ من الجدول أيضاً أن انحراف الأمواج يقل في شهر هانيبال، ويزداد في شهر أي النار، وسبب ذلك يعزى إلى زيادة طاقة وحدة الأمواج المصحوبتين باشتداد انحدار الشاطئ الأمامي وتغير طبوغرافيته ، مما زاد من فرصة انحراف الأمواج.

3 ــ تطاير رشاش ورذاذ الأمواج :

عندما تصطدم الأمواج بالحوائط والحواجز البحرية والنتوءات الصخرية البارزة بقوة ، تتطاير مياهها في شكل رشاش ورذاذ ، يسهمان في تشكيل مورفولوجية الجروف البحرية عند مستويات أعلى من مستوى أمواج العواصف.

" فقد وصف ونتوورث Wentworth (1938) ــ على سبيل المثال – نموذجاً من جزر هاواي حيث نُقل جلمود يتكون من طوفا بركانية ويزن سبعة أطنان لمسافة عدة أقدام من موضعه الأصلي على ارتفاع (12 م) فوق جرف مكشوف "(33).

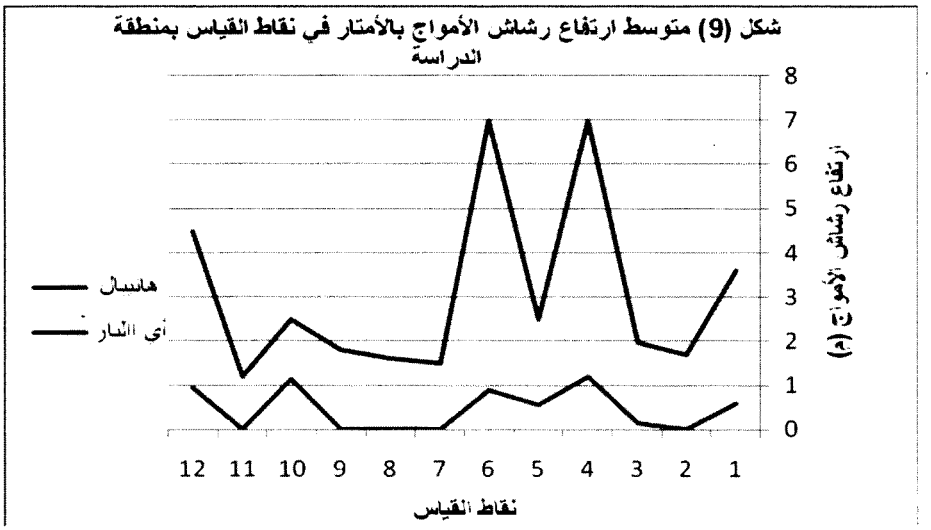
ومادامت الأمواج قادرة على نقل صخور بحجم ذلك الصخر، فالأمر لا يستبعد على نقل قطرات من المياه في شكل رشاش أو رذاذ، ففي منطقة الدراسة ــ جدول (7) يظهر امتداد الفعل البحري إلى مناسيب أعلى من أمواج العواصف ، فرشاش الأمواج ورذاذها يُعد المسؤول الأول عن تلف الأسطح الخارجية المعدنية والخرسانية للمباني والمنشآت الساحلية بالمنطقة.جدول (7)

جدول (7) متوسط ارتفاع رشاش الأمواج بالأمتار خلال شهري هانيبال واي النار 1998-1999

فترة القياس	نقاط القياس											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
هانيبال	0.58	0.00	0.14	1.19	0.54	0.89	0.00	0.00	0.00	1.14	0.00	0.95
أي النار	3.49	1.70	1.97	6.99	2.49	6.99	1.50	1.60	1.80	2.49	1.20	4.49

المصدر : الدراسة الميدانية

لوحظ من الجدول السابق أن رشاش الأمواج بلغ أقصى ارتفاع له في شهر أي النار في نقطتي قياس (4.6)، وأقل ارتفاع كان في نقطة قياس (11)، أما في شهر هانيبال فأعلى ارتفاع كان في نقطة قياس (4)، حيث سجلت (1،19 م)، وأقل ارتفاع كان في نقطة قياس (3)، بلغ (0،14 م) شكل (9) ،أما نقاط القياس (11،9،8،7،2) فلم تسجل في فصل الصيف أي ارتفاع لرشاش الأمواج، بسبب طبيعة شواطئها الرملية. فعندما تتشابه الشواطئ في أشكالها يكون العامل المتحكم في ارتفاع الرشاش هو مقدار طاقة الأمواج في كل شاطئ . وقد لو حظ هذا في نقاط القياس (11،9،8،7،2).أما في نقاط القياس (12،10،6،5، 4، 3،1) فإن ارتفاع رشاش الأمواج يختلف باختلاف شكل الساحل وارتفاع الجروف ودرجة مواجهتها للأمواج .شكل (9)



خامساً : النتائج :

من خلال دراسة الخصائص الطبيعية للأمواج في المنطقة الشاطئية الضحلة الملاصقة لساحل منطقة الدراية خلال فترتين مختلفين من حيث ظروف الطقس ، تم التوصل إلى النتائج الآتية :

1 ــ يعكس انخفاض ارتفاع الأمواج أثناء فترة القياس الواحدة في نقاط القياس (11،9،8،7،2) صورة القاع المتمثلة في الانحدار الهيّن والمياه الضحلة . بينما يعكس انخفاض ارتفاع الأمواج في نقطتي القياس (5،4) عمق المياه أمام الجروف البحرية، وابتعاد حركة جزيئات الماء من الاحتكاك بالقاع وطبوغرافيته مما أعطي فرصة لهذه الأمواج بأن تتكسر على الجروف البحرية بشكل مباشر . أما عن زيادة ارتفاع الأمواج في نقاط القياس (12،10،6،3،1) فهو صورة من طبوغرافية القاع ذي الانحدار الشديد والظاهرات المورفولوجية الغارقة.

2 ــ تتناسب فترة الموجة وطولها وسرعتها وطاقتها في نقاط القياس تناسباً طردياً مع سرعة هبوب الرياح وطول فترة هبوبها من ناحية وزيادة عمق المياه من ناحية أخرى.

3 ــ بينت الدراسة دور عامل عمق المياه الشاطئية في التأثير على بُعد نقطة تكسر الموجة من خط الشاطئ أو قربها ، فنقطة تكسر الموجة تقترب في فصل الشتاء وتبتعد في فصل الصيف في جميع نقاط القياس بوجه عام، وذلك بسبب اختلاف عمق المياه بين الفصلين، ويختلف بعد نقطة تكسر الموجة أيضاً بين نقاط القياس المختلفة.

4 ــ أكثر الأماكن تعرضاً لفعل الأمواج تمثلت في نقاط القياس (12،10،3،1،6) على التوالي ؛ وذلك بسبب زيادة انحراف أمواجها الناتج عن ظهور النتوءات البارزة.

5ــ يرتبط ارتفاع رشاش ورذاذ الأمواج ، بينما يرتبط ارتفاعهما في الشواطئ الإرسالية والتي تمثلها نقاط القياس (11،9،8،7،2)، بطاقة الأمواج ، بينما يرتبط ارتفاعهما في الشواطئ الصخرية والتي تمثلها نقاط القياس (12،10،6،5،4،3،1) بوجود الظاهرات المورفولوجية الغارقة المتمثلة في المصاطب الصخرية ، وبارتفاع الجروف والحوائط ومدى مواجهتها للأمواج.

وقد عززت نتائج ، الدراسة تأكيد وجود الاختلافات المكانية والزمانية التي انعكست على ظهور أشكال ساحلية متباينة.

الهوامش

1- حسن سيد أحمد أبو العينين ، أصول الجغرافيا المناخية ، (بيروت : الدار الجامعية للطباعة والنشر ص 201 .

2- Bird , E . C. F . Coasts , Anintroduction to Systematic Geomorphology , VOL 45, 2nd .ed (The M.L.T .PRESS , LONDON – 1970) , P 11

3- S.E.Dery , and et , Geomorphology processes (Black Well Scientific publications, London – 1979) p.108

4- S.E.Derby and et lbid p . 109.

5- Clark . W.m " Marin processes " in processes in Geomorphology chapman and Hall – London – 1979).

6- E.C.F. Brid opcit p 10.

7- Bascom , W , Ocean Wave , in oceanography " ASC Scientific American " (Sanfrancisco – 1959) p.43

8- الهادي بولقمة ومحمد الأعور ، الجغرافيا البحرية ، ط .1 (بنغازي : الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان – 1993) ص 80 .

9- روبرت كاون ، البحار ومياهها ، ترجمة : عبد الحفيظ حلمي ، القاهرة : مؤسسة سجل العرب – (1967)ص 211.

10- NEWSON , M.D. and Hanwell oan Well , J. D. Systemic physical Geography , (Black well Scientific publications, LONDON-1982)

11- ربوت كاون ، مرجع سبق ذكره ، ص 215 .

12- محمد صبري محسوب سليم ، جيومورفولوجية السواحل ، القاهرة : دار الثقافة والنشر والتوزيع والاعلان – (1993) ص 18 .

13- Devies , Geographical variation in coastal Development , 2nd Ed (Black well Scientific publications , London–1980) p 25.

14- Johonson , J. DYNAMIC of Near – shore sediment Movement " In : Johns Fibher and Robert Dolam ,(editors) , Beach processes and coastal Hydrodynamics (Stroudsburg : Dowden , Hutchinson and Ross , Inc – (1977) ,p . 123 .

15- محمد صبري محسوب سليم ، مرجع سبق ذكره .

16- S.E Derby and , Et opcet , p . 11

17- نعمان شحاتة ، الجغرافيا المناخية ، ط 4 (الأردن – عمان : دار المستقبل للنشر والتوزيع – (1992) ص 162.

18- برجس ، س ، ر ، الأرصاد الجوية لرواد البحار ، ترجمة : ميشل زكي رزق الله ، القاهرة : مؤسسة السجل العرب – (1966) ص 148 .

19- Butzer,K.W. Geomorphology from the Earth , (Elsevier Scientific publications company , Chicago –(1976) , p, 224 .

20- محمد صبري محسوب سليم ، مرجع سبق ذكره .

21- حسن سيد أحمد أبو العينين ، أصول الجيومورفولوجيا ، ط 5 (بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر (1976) ص 539 .

22- Richard Silvester , coastal Engineering, Vol (Elsevier Scientific publications company , New York (1974) p.31.

23- Ibid , p 32.

24- روبرت كاون ، مرجع سبق ذكره ، ص 217 .

25- Richard Silvester , II , opcit , p .6 .

26- روبرت كاون ، مرجع سبق ذكره ، ص 219 .

27- Clark , W. M. Opcit , p. 358 .

28- سباركس ، ب . و . الجيولمورفولوجيا ، ترجمة ليلى محمد عثمان ، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية (1983) ص 278، 279.

29- محمد صبري محسوب سليم ، مرجع سبق ذكره ، ص 46 .

30- روبرت كاون ، مرجع سبق ذكره ، ص 220 .

31- Holmes , principle of physical Geology , 3rd ed (Dowdau Hutchinson and Ross , Inc- London (1964) , p 104 .

32- محمد صبري محسوب سليم ، مرجع سبق ذكره ، ص 33- 34 .

33- سباركس ، ب ، و ، مرجع سبق ذكره ، ص 302 .

الاتجاه الانتقائي
في طرق تدريس الترجمة

الدكتور/رمضان أحمد المجراب
أستاذ مساعد قسم اللغة الانجليزية
كلية الآداب جامعة قاريونس

الاتجاه الانتقائي في طرق تدريس الترجمة

الخلاصة

تحاول هذه المقالة مناقشة نظريات الترجمة والى أي مدى تكون هذه النظريات المتاحة مفيدة ومؤثرة في عملية الترجمة الفعلية. ولكن نظرية الترجمة توفر أكثر من طريقة وبذلك فان الكثير من الطرق قد تم اقتراحها وصبحت موضع جدل كبير بين المنظرين الأمر الذي غالبا ما نتج عنه إرباك للطلاب في اختيار ومعرفة ما هي نظرية الترجمة وما هي الطريقة الأفضل التي يمكن ان تعزز مهاراتهم في عملية الترجمة؟ ونتيجة لذلك فان عملية الترجمة قد أعيقت بشكل كبير حيث وصفت سنيل هورنبي (1983:105) ذلك "بالهوة العميقة بين النظرية والتطبيق" وقد يكون مرد ذلك كما أوضح ثومس (1992) الى الطريقة التي يقدم بها المنظرون نظرياتهم حيث ان المنظر يقوم بتطوير نظرية للترجمة ويجادل على إنها الأفضل من بين النظريات الأخرى. لذلك فان القضية تبقى محل نقاش مفتوح بدون الوصول الى نظرية صريحة يتم الاتفاق عليها. وبناء علي ذلك فقد تم اقتراح الاتجاه التوافقي الذي يتم عن طريقه تحديد نظرية معينة تلائم حل مشكلة المعينة في النص إثناء عملية الترجمة، بمعنى ان تحديد المشكلة في عملية الترجمة يجب ان يسبق اختيار النظرية المناسبة لحل هذه المشكلة وهو ما ستتناوله هذه الورقة بالشرح والتحليل.

Thomas, S. (1992) *Models of Translation - An Eclectic Approach*, Turjumn 1:1, 17-119.

Widdowson, H. G. (1979) *The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation*, In Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds.), The Communicative Approach to Language Teaching, pp. 60-71, Oxford: Oxford University Press.

Healy, F. G. (1978) Translators-Made not Born? The Incorporated Linguist 17:3, 54-58.

House, J. (1977) A Model for Translation Quality Assessment, Tübingen: Gunter Narr.

Kiraly, D. C. (1995) Pathways to Translation Pedagogy and Process, Kent: Kent State University Press.

Kussmaul, P. (1995) Training the Translator, Amsterdam: Benjamins.

Mackenzie, R. (1998) *The Place of Language in a Quality Oriented Translators' Training Programme*, In Malmkjær K. (ed.) Translation and Language Teaching, Manchester: St Jerome.

Munday, J. (2008) Introducing Translation Studies: Theories and Applications. London: Routledge. (second edition).

Neubert, A. and Shreve, M. (1992) Translation as Text. Kent: Kent State University Press.

Popper, K. (1959) The logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson.

Pym, A. (1992) *Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching,* In Dollerup, C. and Loddegaard, A. (eds.), Teaching Translation and Interpreting, Talent and Experience, pp. 279-88, Amsterdam: Benjamins.

Richards, J. C. (1986) Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

Snell-Hornby, M. (1983) *Dimension and Perspective in Literary Translation*, In Wilss, W. and Thome, G. (eds.), Translation Theory and its Implementation in the Theory of Translation and Interpreting, pp. 105-13, Tübingen: Gunter Narr.

BIBLIOGRAPHY

Baker, M. (1992) In Other Words: A Course Book in Translation, London: Routledge.

Bell, R. T. (1991) Translation and Translating: Theory and Practice, London: Longman.

Bartrina, F. (2005) *Theory and Translator Training*. In Tennent M (ed) Training for the New Millennium. Amsterdam: Benjamins.

Buhler, K. (1965) Sprachttheorie, Stuttgart: Fischer.

Delisle, J. (1980) L'Analyse du Discours comme Méthode de Traduction (Cahiers de traductologie, No. 2) Ottawa: University of Ottawa Press.

El-Siyab S. (1996) *The Importance of Teaching Translation Theory*, Babel 42:3 pp. 166-173.

Halliday, M. A. and Hasan, R. (1976) Semantics, Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1989) Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective, Oxford: Oxford University Press.

Hartmann, R. R. K. (1980) Studies in Descriptive Linguistics: Contrastive Textology, Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Hatim, B. (1997) Communication across Culture, Exeter: Exeter University Press.

Hatim, B. and Mason, I. (1990) Discourse and the Translator, London: Longman.

_____ (1997) The Translator as Communicator, London: Routledge.

of the dominance of the prescriptive approaches over translation teaching. Translation teaching should no longer be seen as a set of rules and instructions prescribed by translation teachers to the students as to what strategies will lead to a (in)correct translation. Understanding the importance of decision-making in translation, the translation teachers should try to teach their students the actual translation methods based of the type of text being translated and explain the perlocutionary consequences resulted from adoption of such methods for the students. They should allow the students to select voluntarily between different available options. Translation teachers should make it clear for their students that every translation has its own aim and that they could freely choose the methods that best serve the intended aim of translation. In other words, "*translation is a combination of theory and practice; it is neither a practical nor theoretical exercise, but rather a combination of both, despite the fact that each has some useful insights*" (El-Shiyab 1996:166).

Finally, the basic teaching approach must be text-typological based which go hand-in-hand with Gülich and Raible's idea that different text-types place different demands on the translator (in Hatim and Mason 1997:181). As to the trainees' competence, I concur with Mackenzie (1998:15) in that they need not be linguistic geniuses to be translators. The real need is for teachers to identify and make their students recognise where their skills are lacking, when support is needed and what measures are to be taken. This can be achieved by being able to demystify text-type forms through the application of a broad view of text typological model that incorporates insights from other models of translation.

The abstractedness and particularity of translation theory for a teaching situation can also be traced back to the fact that it is not empirically driven. That is, it does not stem from the needs and requirements of the relevant teaching situation. An insightful alternative for this situation is that advocated in this paper, where a pedagogical working hypothesis should consist of the interplay of translation theory and feedback from translation product. A continuous assessment of students' performance is therefore necessary to implement and reshape the translation teaching to suit and incorporate students' needs and the course objectives.

But there are other cases where a problem arises with the monolingual dictionary itself or when the bilingual dictionary does not provide an equivalent which is in harmony with the TT. Students must be encouraged in this context to perform an analysis of the text to eliminate the confusion and extract the required meaning of the word from its co-text and/or retrieve a relative context equivalent available from their knowledge of the TL. By the end of the first stage, students must have the required linguistic and bilingual competence for a translation, and the teacher should have the necessary feedback from his/her students to be able to take them to the next stage of translation skills.

8. Conclusion

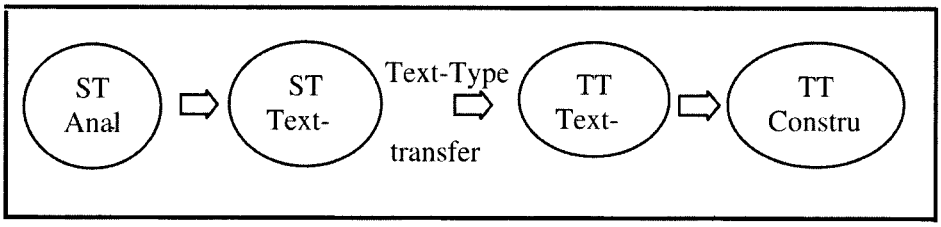
In conclusion we have seen that translation teachers usually choose a model of translation and judge their students' performance accordingly. The process of analysis is not however as simple, since models of translation differ in focus and therefore in assessment. It is high time for the winds of change to blow considering a revision in translation teaching methods after many years

The second limitation of the course design is that it takes translation theory for a translation teaching method. The inappropriateness of this view for the translation follows from the fact that translation theory does not always coincide with the specific course objectives, the actual students' competence and the cross-linguistic and cultural framework of the two languages involved in the translation course. Translation theory, as Konigs (in Kiraly 1995:6) points out, predicts problems which usually end up dominating the teaching approach, at the expense of other potentially significant characteristics of the learning and translating situation.

A more satisfactory approach should combine theory of translation with selected instructional situations based on empirical studies such as error analysis and contrastive linguistics. Relying on translation theory *per se* can also be too abstract or too specific in actual translation practice. For instance, Delisle (1980:57) observes with regard to English-French translation that translation theories do not make the task of teaching translation any easier because of their excessive abstractedness and their broadness in respect of particular genres of text. In other words,

> knowledge of theory can never be provided to students as an end per se, but as a starting point for the adoption of the methods required to ensure continuous learning. Ideally, theory should give university translator trainees an enthusiasm for learning, practicing and thinking about translation in a specific as well as in an interdisciplinary manner (Bartrina 2005:177).

be text-typological. The identification of the typology of text provides a ready-textual frame for the TT and reduces the task of the translator to a process of information-filling as illustrated in the following figure.



(Figure Five: text-type transfer)

7. Translation Courses

Most translation courses have two main drawbacks: first, it makes a clear-cut distinction between the theory of translation (translation models) and translation practice. In the class, students compare their translations with that of the teacher as if this were the correct version without any retrospective feedback from translation theory. This is owing to the absence of a solid discipline of what Holmes (1988) calls "*applied translation studies*" which implement findings that can be of value in the pedagogical area of the teaching of translation and the training of translators. This defect may result in two negative pedagogical implications. First, students may think of translation theory as a kind of philosophical debate which has no direct impact on actual translation. They may also assume that for each text there is one and only one correct translation, that of the teacher, which runs contrary to the non-binary nature of translation. (cf. Pym 1992).

Thus, every particular teaching situation would have its drawbacks and advantages and the task of the teacher is to retain those advantageous aspects. However, this eclectic view of translation theory may also add to the confusion of students about the appropriate model of translation. Accordingly, an error-analysis process is needed as feedback to track the students' areas of confusion and difficulty, redirect them, and then provide remedial teaching or re-assessment of the existing teaching models or pedagogy.

The likely logical explanation for the persistence of the problem can be related to the methodology of teaching. It seems, therefore, justified to recognise the failure of the teaching model to implement a functional-oriented method. The functionality of the method must not focus on each language separately. It should emphasise, in addition to the use of the language within its natural context, those functional aspects that are most relevant to translation between the two languages. In other words, the method should be based on a functional comparative approach in order to consolidate both the monolingual and bilingual skills of trainees.

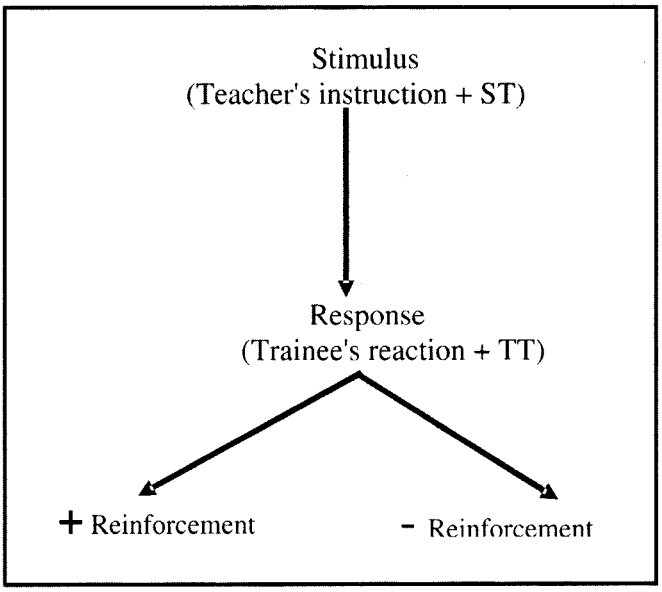
Students are introduced to the main translation models without any serious critical involvement in them or encouragement to relate the theory to their translation practice. In each class, students are given a text-type and asked to translate without any theoretical account of the notion of text-typology. The confusion could be prevented if students were shown how each text-type requires a certain rhetorical structure of text. Nevertheless, the most common errors among trainee translators are those related to the nature and type of text despite the fact that the apparent focus of the course seems to

necessarily involves trial and error (cf. Thomas 1991). It is generally held that in a learning/training process, learners who play a reactive role by responding to the teacher's stimulus are often left with "*little control over the content, pace, or style of learning. They are not encouraged to initiate interaction because this may lead to mistakes*" (Richards 1986:56). The teacher's role then becomes central and dominating. He "models the target language, controls the direction and pace of learning, monitors and corrects the learners' performance" (ibid). As a result, learners/trainees avoid going into areas which they are not sure they can master and teachers consequently do not construct a complete picture of their students' progress.

6. Translation Teaching Situation

Thus, the linguistic paradigm of translation teaching can be called into question. Our claim considers translation as a process in which trainees play an active role, therefore, runs contrary to that of Healy (1978: 55) who claims that "*translators are, willy nilly, to a large extent made*". We can also add that translation training is a process that involves the creation of a meaning and response in the TL, but equally undergoes the influence of the translator in a communicative transaction. Neubert and Shreve (1992:32).point out that

> Many controversies in translation studies might be quelled by a better understanding of how different perspectives on translation relate to one another. Each model represents a particular point of view, but there are also significant interdependencies. Eventually, without yielding their specific perspectives, each of these models could contribute to a more ambitious and more adequate integrated theory of translation



(Figure Four: process of translation)

Let us consider again the reinforcement procedure, as it is a complex but essential one. If the TT is an adequate reflection of the ST, it means that the trainee has succeeded in following or adhering to the teacher's instruction. As a result, there will be a positive reinforcement to the trainee's production (TT) and obviously to her/his method of translation. However, what will happen if the trainee's reaction does not conform to the teacher's instruction? How can we judge a translation to be right or wrong if we consider the fact that a ST may have different but adequate translations?

Obviously, the behaviourist claims that translation is habit reinforcement where errors should be eradicated by all means. They would fail to account for the creativity of trainees who can find effective ways of translation other than the teacher's. This is because translation training is a process that

We may conclude that the translator is first of all a text-analyst who should determine a type and a format; the "profile" - using House's (1977) term - of the text s/he is dealing with. The translator will then need to consciously manipulate and combine the features of the profile that are essential to make the translated text an instance of the text type in the TL and culture. However, Munday (2008:75) claims that "*the translation method employed depends on far more than just text type. The translator's own role and purpose, as well as sociocultural pressures, also affect the kind of translation strategy that is adopted*".

5 Translation and Behaviourism

Teaching methodology in translation and foreign language teaching alike revolves around the same dichotomy of "competence" and "performance"; in other words, teaching the linguistic aspects of the language over (or without) the functional aspects or vice versa. In fact, these approaches constitute a continuum rather than distinct clear-cut typologies. Translation is a complex process and all approaches can make useful contributions and in many different ways to an integrated perspective.

As far as translation and behaviourism are concerned, both the ST and the teacher's instruction of how to translate represent the stimulus component of the process. The response represents the trainees' reaction to the ST and the teacher's instruction. Finally, reinforcement is a vital element in the training process because it increases the likelihood that the behaviour will(not) occur again, by positively reinforcing trainees' successful translation and negatively reinforcing their inadequate translation. The whole process can be represented in the following figure.

Proponents of the functional typological model (e.g. Newmark 1981, 1988) divide texts according to Buhler's (1965) three main functions of language: the expressive, the informative and the vocative. The expressive type consists of the feelings of the author (producer) regardless of any response. The second type is concerned with the topic such as reported ideas or theories. The third type is concerned with the readership or the addressee. One advantage of this typology is that it makes it possible to list each text-type under a function. However, the functional typology overlooks how these functions are rhetorically represented in the text.

Finally, rhetorical typologists (e.g. Halliday and Hasan 1976, Hatim and Mason 1990) prefer to divide texts according to the rhetorical purposes that characterise every text. Within this model, three major text-types - with other branching subtypes - can be listed. First, an expository text is used to analyse concepts with the aim of informing or narrating. Second, argumentative text is used to evaluate objects, events or concepts with the aim of influencing future behaviour. Third, an instructive text is used to direct the receiver towards a certain course of action.

It is worth mentioning that the three typological notions (formal, functional and rhetorical) may not exclude each other. They overlap in some instances, for example, both the functional category "vocative" and the rhetorical "instructive" tend to aim at the readership. The notions may also complement each other, for example, the formal categories may serve as a format for either the functional or rhetorical typology. Texts can be categorised as: (a) expressive, literary or (b) expository, scientific.

Macro-level, however, refer to the extra-linguistic meaning of the surface components and the communicative functions they perform. We can distinguish, within this contextual aspect of text, two sub-types of levels: one relating to situational adequacy which involves the three Hallidayan discourse parameters (field, tenor and mode) of the ST in the TT. The second involves the type of text being translated which results in the wrong choice of the appropriate translation model.

One of the characteristics of text is its resemblance to or difference from other texts. But we may wonder, as did Bell (1991:202) "*how is it given that each text is unique, that some texts are treated as the same?*" The key concept for answering such a question, he suggests: "*...is that of a type-token relationship; each individual text is a token - a realisation - of some ideal type which underlies it*" (ibid.)

In this respect, many attempts have been made to set up a typology of texts for translation. We can distinguish mainly between formal, functional and rhetorical typologies. The formal typology draws heavily on the study of register. It associates text-typology with the prevailing register distinction between text-types like institutional, technical, literary (c.f. Nuebert and Shreeve 1992:203). There are however various obstacles to the application of the formal typological model to translation. The number of types is not definite, and there is a vagueness about the meaning of concepts such as "literary" "technical" or "scientific". Traits that can be said to belong to one of the types can be found in another. Thus, content cannot act as an adequate discriminator between texts as a basis for formal typological categorisation.

transaction. This is why we associated the translation process with the translator in figure three above since it takes place in the translator's mind.

Having accepted that translation is both a process and a product, teachers are confronted with the problem of how to represent these two aspects in the teaching of translation. They can make use of the different existing methodological approaches to translation teaching. Kussmaul (1995:6) argues that the value of these approaches lies essentially in their pedagogical function. He claims,

> ...they [different approaches to translation] can help us to put our students on the right path, as it were, and if they have lost their way these approaches can help them to get a clearer view of their destination again.

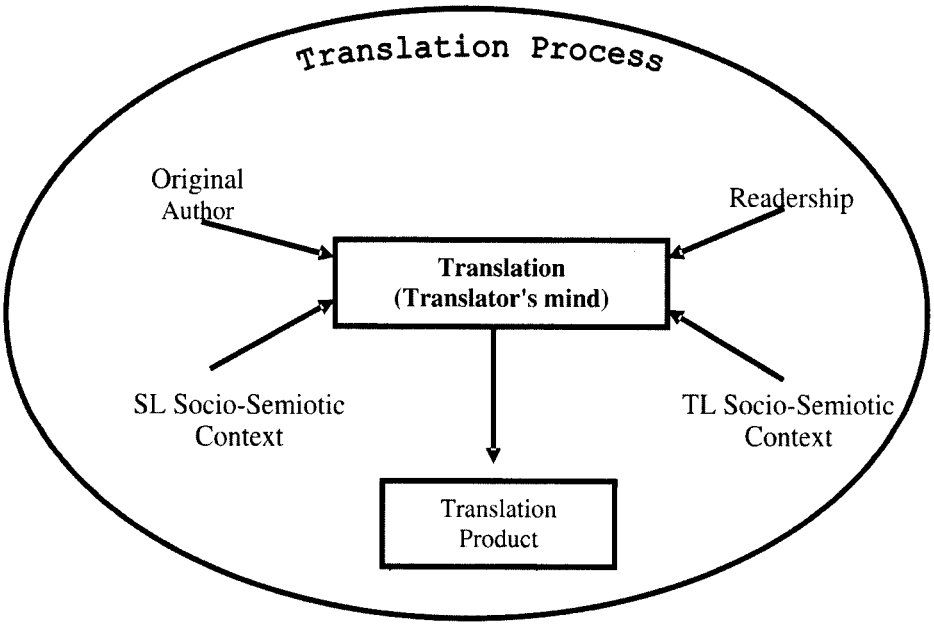
4. Text-Types

Based on Thomas's (c.f. section 2) eclectic approach which claims that choosing the appropriate method depends on the type of text being translated, some text types are going to be discussed. In translation, we can distinguish between two major levels: micro and macro, the two of which constitute the standards of textuality of text. Micro-level refer to the organisation of the textual elements in the text, i.e. the way the surface components of text (phonology, morphology and syntax) relate together. In other words, micro-level are mainly categorized into three types: syntactical, semantic, and stylistic. The idea is an amalgamation of Widdowson's (1979) categorisation of equivalence.

(1). *translating*: the process (to translate; the activity rather than the tangible object);

(2). *a translation*: the product of the process of translating (i.e. the translated text);

(3). *translation*: the abstract concept which encompasses both the process of translating and the product of that process.



(Figure Three: translation network)

Translation is therefore both a process and a product: a process which involves the negotiation of meaning in the translator's mind and ends up with a product which is the actual translated text that will enter another meaning

3 Is Translation a Process or a Product ?

Any translation practice presupposes, therefore, an existing theoretical framework but to determine how translation theory operates or rather should operate remains a controversial issue among scholars of translation. In crude terms, the debate revolves around the process versus product dichotomy, a view that is expressed by Hartmann (1981:52) as follows:

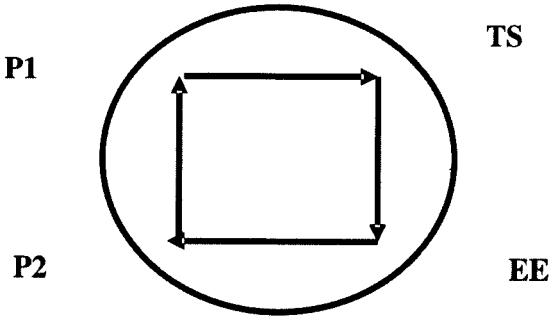
> one of the perennial difficulties in translation theory is that we do not have direct access to the act or process of translating, so we have to rely on indirect evidence in the form of the *product* or result of that process.

Yet, reducing translation to process-to-product comparison between the source text (ST) and the target text (TT) is bound to impair our understanding of the nature of translating as a communicative process (Hatim and Mason 1990). While Hartmann (1980) emphasized the product-approach to translation, Hatim and Mason (1990) adopted the other extreme which views translation as a process. It can be said that each claim complements the other. The translation process cannot have any validity without evidence from the product as a means of tracing the translation procedures. Likewise, a good product cannot be achieved without a solid framework of ST and TT procedures, i.e. the regularities of the translation process, in particular genres, cultures, and historical periods. This comprehensive view of translation is also suggested by Bell (1991:13) who claims that "*a theory of translation, to be comprehensive and useful, must attempt to describe and explain both the process and the product.*" He also suggests that translation consists of three interrelated meanings:

a theory according to the resulting situation. This linear formula can be represented as follows:

(Figure One: the linear process of translation)

In this respect, an error analysis of students' performance would provide a crucial feedback to the teacher, helping to identify P1 as a first step towards determination of the translation teaching model. However, the feedback from students' errors only exhibits inadequacies of the model being taught. In other words, we can identify P1 only in respect of a theory; the concept "problem" itself suggests a priori theoretical feedback. The students' errors are often measured in terms of what has been taught or what objectives are aimed at. We cannot assess students' error without referring to theoretical framework that is adopted or will be implemented as a teaching model. Thus, the construction of a theoretical framework P2 should precede and conclude the formula above. P1 remains the teaching variable which keeps changing according to different training situations thereby generating different theoretical perspectives. Therefore, we would imagine that the process is circular rather than linear as suggested above by Thomas



(Figure Two: the cyclical process of translation)

This can be traced back, as Thomas (1992:117-119) points out, to the way which scholars presented their models of translation. The translation theorist develops a model and argues that it is better than the others. Therefore, the issue remains an area of an open-ended discussion with no explicit consensual theory. Thomas proposes an eclectic approach whereby translation theory is determined according to the type of text being translated. He suggests that the identification of a translation problem should precede the choice of the appropriate theory. For example, the decision to translate the following line from one of Shakespeare's sonnets:

(1) Shall I compare thee to a summer's day?

either in terms of dynamic equivalence as in Sentence 1a or of formal equivalence as in Sentence (1b) should be dependent on the readership. If the reader is familiar with the foreign language culture, the former method (dynamic) is preferred:

(1a) هل لي مقارنتك بيوم ربيعي؟

hal li: muqa:ranatuki biyawmin rabi:^{C}i:

(Shall I compare thee to a spring's day?)

(1b) هل لي مقارنتك بيوم صيفي؟

hal li: muqa:ranatuki biwaymin syfi:

(Shall I compare thee to a summer's day?)

Thus, before making a decision about the choice of a suitable translation method, we should follow the procedures Thomas (1992) borrowed from the philosopher of science Popper (1959). In this view, an initial teaching problem (P1) is identified, then a trial solution (TS) is introduced, followed by an error elimination process (EE) and resulting finally in a solution which may contain new though different problems (P2). In other words, to construct

> ...do we really put enough emphasis on the right areas? Or could it be that we stress problems which are not problems for our students after all, and that we actually disregard areas where they encounter difficulties? And has it ever crossed our minds that our students might perhaps have found ways of dealing with problems which we may never have thought of and which, if they are successful, may serve as models for our teaching?

The analysis and assessment of student's performance becomes a useful tool to check the (in)validity of such doubts. Yet, assessment is not merely a tool for judging wrong performance of students. One of its other goals should be to appraise the effectiveness of the total teaching programme.

2. Teaching Translation: The Conflict between Theory and Practice

Translation theory offers more than one model. Different models have been proposed and subjected to heated debate amongst theoreticians. To this effect, students are often confused as to what translation theory is and what the best model is that can consolidate their translation skills. As a result, the teaching of translation has been impeded. In this respect, Snell-Hornby (1983:105) points out that

> students express frustration at being burdened with theoretical consideration (both of translation theory and general linguistics) which they feel have nothing to do with the activity of translating, scholars talk scathingly of translators who are unwilling to investigate the theoretical basis of their work, thus reducing it to a "mere practical skill".

An Eclectic Approach to Translation Teaching Methods

Ramadan Ahmed Elmgrab
Assistant Professor
University of Garyounis, Benghazi – Libya
ralmijrab@yahoo.co.uk

Abstract

This article attempts to discuss the translation teaching models and to what extent these available models are useful and effective in the teaching of translation. However, translation theory offers more than one model. Different models have been proposed and subjected to heated debate amongst theoreticians. To this effect, students are often confused as to what translation theory is and what is the best model that can consolidate their translation skills? As a result, the teaching of translation has been seriously impeded by what Snell-Hornby (1983:105) described as "*the great gulf between translation theory and practice*". This can be traced back, as Thomas (1992) noted, to the way models of translation are presented by their creators. The translation theorist develops a model and argues that it is better than the others. Therefore, the issue remains an area of an open-ended discussion with no explicit consensual theory. An eclectic approach has been suggested whereby the suitable theory of translation (solution) is determined according to the situation of the text, i.e. the choice of a translation problem should precede the development of the theory.

1 Introduction

In anticipation of potential areas of difficulty, cross-linguistic and cross-cultural variation, which may be encountered by translation-students, teachers can devise a teaching programme for their students. This, however, does not remove the teachers' doubts and uncertainties about the course of the teaching/learning process which Kussmaul (1995:5) conflates in a cluster of questions: