الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى

جامعة المرج

مجلة الآداب والعلوم

مجلة علمية سنوية محكمة تصدر عن جامعة المرج

المدير المسؤول

ا.د مفتاح محمد عبد العزيز

مدير التحرير

إبراهيم حتيرة

الأعضاء

د. يوسف سالم البرغثي

د. عبد الله داوود القديري

سكرتير التحرير

عبد الرحمن عبد الرحيم العبدلي

إدارة المجلة

عبد الرحمن عبد الرحيم العبدلي

رقم الإيداع 2001/9177

الترقيم الدولي 4-355-303-997

توجه المراسلات الى

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى

مـدير تحـرير مـجلة الآداب والعلوم - جـامـعـة المرج

ص.ب : 894 هاتف : 24532 بريد مصور : 24531

كلمة مدير التحرير

تعد الصحف والمجلات العلمية التي تصدرها مختلف الجامعات، الركيزة الأولى لنشر الثقافة والعلوم على مختلف المستويات الطلابية، والشرائح الأخرى بالجامعة، وأفراد المجتمع الواحد. وهي تعد لبنة مباركة في بناء الصرح العلمي داخل وخارج الجامعة. وهي الوسيلة العظيمة لنشر الوعي الإجتماعي والثقافي بين فئات المجتمع، حيث تصدر من أيد علمية، وأفكار ثقافية، وأصول تربوية، من أساتذة متخصصين في مختلف المجالات العلمية، والثقافية، والتربوية، فالصحيفة والمجلة وسيلتان جامعتان يجدهما القارئ في متناول يده، وتثيران مداركه العقلية في مختلف العلوم. وجامعة المرج إذ تنهج السبيل القويم لبناء هذا الصرح الشامخ العلمي بين أفراد المجتمع. تعمل جاهدة حتى لا تتأخر عن الركب. فهي اليوم تقدم العدد الخامس من المسيرة الميمونة لمجلة الآداب والعلوم. وتأسف لانقطاعها فترة من الزمن، ولكنها تعاهد متتبعي مناشطها الثقافية مواصلة المشوار من غير كلل، آملة أن تقدم مجلتها العلم النافع والثقافة الميسرة المباركة، خدمة للصالح العام.

إبراهيم حتيرة

مدير التحرير

السياسة الاستعمارية في الشرق العربي
بين الحـــربين العالميتـــين 1914 - 1945

د. هادي حسن عليوي

ملخص

بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى وقع الوطن العربي تحت السيطرة الاستعمارية الفرنسية والبريطانية ومشرقه خاصة، التي عملت على تفتيته وتجزئته والعمل على نهب خيراته والعمل على ابقائه متخلفاً وزرعت في قلبه اسرائيل. وقاومت كل الجهود في تحقيق استقلال ووحدة أقطاره، وخلال الحرب العالمية الثانية، وبسبب ظروف الحرب وتنامي الوعي القومي العربي تبارت الدول الكبرى المتحاربة (الحلفاء والمحور) في الاعلان عن تأييد تحقيق أماني العرب القومية في الاستقلال والوحدة. وما ان انتهت الحرب وانتصرت دول الحلفاء استمرت سياسة بريطانيا وفرنسا في أحكام السيطرة على أقطار الوطن العربي واستثمار ثرواته لصالحهما ومحاربة أى اتجاه وحدوي حقيقي.

وبالمقابل فأن الوعي القومي العربي تعمق وقد لعب مفكرون قوميون عرب دوراً كبيراً في تعميق هذا الوعي، مثلما اتسع الغضب الجماهيري العربي ضد المستعمرين، الذين بدأوا في منح اقطار المشرق العربي الأستقلال مع ترتيبات الابقاء على السيطرة على ثروات تلك الأقطار، وحتى هذا الأستقلال لم يكن استقلالاً سياسياً بمعنى الكلمة وإنما ربط بمعاهدات كبلت بل وسلمت هذا الاستقلال بشكل او بآخر، مما تطلب المزيد من العمل الجماهيري لتحقيق استقلال حقيقي، وسياسي واقتصادي والعمل على تحقيق وحدة عربية أو اتحاد عربي.

السياسة الاستعمارية في المشرق العربي بين الحربين العالميتين 1914 - 1945

اولاً : الواقع العربي قبيل قيام الحرب العالمية الأولى

منذ بداية القرن العشرين تعمق الوعي القومي العربي، في المشرق العربي، وبرز في أربعة اتجاهات، هي:

1- الدعوة إلى الحكم اللامركي في الدولة العثمانية، بحيث تحصل الولايات العربية على شيء من الاستقلال الذاتي، من شأنه ان ينمي الشخصية العربية، ويحافظ على اللغة العربية، ويضمن ادخال الاصلاحات الحديثة في الادارة والتعليم والمواصلات والحياة الاقتصادية والاجتماعية، وقد تبنت هذه الدعوة جمعيات ونوادي وتنظيمات عربية كثيرة[1].

2- اتجاه ينادي بأنشاء مملكةعربية تتمتع بالاستقلال الذاتي وترتبط بالمملكة العثمانية، ارتباط المجر بالنمسا في الامبراطورية النمساوية المجرية، في تلك الفترة، ومثل هذا الاتجاه بشكل بارز جمعيتا (القحطانية والعهد)[2].

3- اتجاه يرفض الخلاقة العثمانية ويعتبرها غير شرعية، ويدعو الى خلافة عربية قريشية، ومثل هذا الاتجاه عبد الرحمن الكواكبي [3]. كما دعا إليه نجيب عازوري مع تقيده بالتعاون مع بريطانيا وفرنسا [4].

4- اتجاه يدعو إلى الثورة علي العثمانيين والانفصال التام عن الدولة العثمانية، وانشاء دولة عربية، حيث كان هذا الاتجاه ضعيفاً حتى عام 1909، بعدها واجه العرب أخطر تحد، خلال العهد العثماني، الذي تمثل بسياة التتريك، مما ءذى بالتالي إلى اتَساع هذا الاتجاه، والذي مثلته، بشكل بارز، جمعية العربية الفتاة [5].

وبقيام الحرب العالمية الاولى اشتد التطاحن الاستعمارى على

الولايات العربية، التى كانت لاتزال في حوزة العثمانيين، فكانت الاتفاقية الروسية الفرنسية البريطانية، المعروفة باتفاقية بطرسبرغ عام 1915، واتفاقية سايكس - بيكو عام 1916 المكملة لها[6] .

فيما تحرك عرب المشرق واخذوا زمام أمورهم بأيديهم، فكانت الإتصالات إلى الشريف حسين (شريف مكة) وقادة الحركة القومية العربية في الشام، والتى أثمرت عن قيام ثورة الحجاز عام 1916 بالتعاون مع بريطانيا [7]، التي وعدت الشريف حسين بمساعدة العرب في الحصول على تكوين دولتهم او دولهم المستقلة[8] .

لكن الحقيقة المرّة والتآمر الإستعماري الأوربي تكشف بعد إنتهاء الحرب، فلم يحصل العرب في مشرقهم على استقلالهم، بل وقعوا تحت سيطرة الإستعمار الأوربي، الذي لم يكتف بالسيطرة، بل بتجزئة الوطن العربي، وفق معاهدة سايكس - بيكو، مع بعض التعديلات، التي فرضتها الأحداث خلال سني الحرب، بأنسحاب روسيا من الحرب، بعد قيام ثورة اكتوبر 1917، ودخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب، والعمل على تحقيق أطماع الصهاينة في فلسطين، استناداً لوعد بلفور عام 1917.

ثانياً : السياسة الإستعمارية المناهضة للوحدة العربية 1918- 1939:

ركزت السياسة الاستعمارية في الوطن العربي، بعد الحرب العالمية الأولى، على :

- مقاومة التطلعات الوحدوية، ومحاولة تفتيت القطر الواحد، وخلق كيانات هزيلة.
- محاولة حرف النضال القومي وجعله نضالاً قطرياً في أفضل

الأحوال.

- التأكيد على عزل الجزيرة العربية والخليج العربي عن مجرى التطورات السياسية والفكرية في المشرق العربي.

وإذا عدنا إلى قراءة التقرير الموحد الصادر عن لجنة (كامبل بارثمان) الصادر عام 1908، الذي ينص حرفياً على : - (إن الخطر الذي يهدد الدول الأوربية في المستقبل يكمن في البحر الابيض المتوسط، الذي يقيم على شواطئه شعب واحد يتميز بكل مقومات الوحدة الطبيعية والترابط الديني والأسري، صعب المراس، يصبر على الشدائد، وله قدرة عجيبة علي المقاومة في الحرب والسلم، لذلك يجب على الدول الأوربية ان تعمل متوحدة علي تجزئته وتفكيكه إلى كيانات متناحرة، بالإضافة إلى إقامة حاجز قوي «اسرائيل الآن» يمكن لها ان تستخدمه كأداة لتحقيق أغراضها المختلفة)[9].

وتحقيقاً لهذا التقرير، فقد شهد المشرق العربي، بعد إنتهاء الحرب العالمية الأولى، مدخلاً بريطانياً، فرنسياً محموماً، من اجل رسم وتنفيذ الخطوط الرئيسية للسياسة الإستعمارية الجديدة في المنطقة، فأعلن الحلفاء، نظام الإنتداب، في مؤتمر سان ريمو عام 1920، والذي أصبحت بريطانيا بموجبه منتدبة على العراق وفلسطين، وفرنسا منتدبة علي سوريا ولبنان. وكان رد فعل الشعب العربي رفض الحماية والإحتلال والإنتداب البريطاني، الفرنسي، حيث عمت الثورات في مصر والعراق وسوريا وفلسطين.

فعقد مؤتمر القاهرة في اذار/ مارس 1921، الذي تقرر فيه إقامة حكومة عربية في العراق برئاسة فيصل بن الحسين، وتأسيس كيان شرقي الاردن برئاسة شقيقه عبد الله، بحجة إيفاء بريطانيا لوعودها للشريف حسين، الذي تآمروا عليه، بدفع آل سعود لإسقاط مملكته في الحجاز،

التي سقطت فعـلاً عام 1925 [9].

رسم الحدود المصطنعة

كما شعدت عشرينيات هذا القرن قيام بريطانيا بدور أساسي في رسم حدود مصطنعة، وترسيخ التجزئة، من خلال ابتداع فكرة (الحدود السياسية)، بعقد سلسلة مؤتمرات في منطقة شبه الجزيرة العربية، في العقير والمحمرة والكويت بين الفترة (1922-1925) بشأن الحدود بين العراق ونجد والكويت وشرق الأردن والحجاز[10].

كما فرضت بريطانيا حصاراً على تطوير العراق علاقاته مع الجزيرة العربية والخليج العربي، وأخذت تحارب أي تقارب أو تعامل بينه وبينها، حتى ان المقيمية البريطانية في الكويت ترفض أية مساعدة منه، حتى في الأمور الصحية والثقافية، فقد وجهت دار الإعتماد البريطاني في الكويت كافة النشاطات التعليمية والصحية والاجتماعية والتجارية بالإبتعاد عن العراق[11].

كما بدأت سياستها بدعم وتسهيل هجرة الصهاينة واليهود، من كل انحاء العالم الي فلسطين لتجزئتها بين العرب واليهود، من خلال تحقيق وعد بلفور، بعد أن تآمرت مع فرنسا على تقسيم الشام بسلخ فلسطين عنها مثلما سلخوا شرقي الأردن.

مقاومة الوحدة العربية

وقد قاومت بريطانيا مساعي الملك فيصل لتوحيد سوريا والعراق، وقاومت كل محاولاته لقيام أي إرتباط وحدودي بين سوريا والعراق[12]. وهذا الموقف المعارض للوحدة العربية، بعد الحرب العالمية الأولى، أوضحته مذكرية سرية أعدتها وزارة الخارجية البريطانية، بعنوان: (مواقف حكومة

صاحب الجلالة عن قضية الوحدة العربية)[13]، ويبدو أنها أول دراسة توضح موقف بريطانيا المعارض للوحدة العربية، بعد الحرب العالمية الأولى. فالوحدة العربية، كما يتضح من قراءة المذكرة، منافية ومخالفة للمصالح البريطانية، حيث تشير المذكرة إلى أن السعي لقيام اتحاد بين العراق وسوريا سيوتر علاقات بريطانيا بفرنسا، كما ان اتحاداً كهذا، في حالة قيامة، سيؤدي إلى تسرب النفوذ الفرنسي في سوريا إلى العراق، الواقع تحت النفوذ البريطاني، وتتوقع المذكرة معارضة تركيا لقيام دولة عربية موحدة على حدودها الجنوبية، كما ترى أن قيام اتحاد عربي سيجعل من الصعب تنفيذ وعد بلفور، وتشير المذكرة إلى الشقاق بين الأسرتين الحاكمتين (الهاشمية والسعودية)، ومعارضة الملك عبد العزيز آل سعود لقيام أي كيان إتحادي يسيطر عليه الهاشميون.

وتتعرض المذكرة، إلى منطقة الخليج العربي، فتقول : - إنه من المحتمل ان تقوم محاولات لمد فكرة الوحدة العربية إلى منطقة الخليج وجنوب الجزيرة وجنوبها الشرقي، وتمضي المذكرة إلى القول: - انه لو استطاع أنصار الوحدة العربية وضع فكرتهم موضع التطبيق، فمن المحتمل أن يضغطوا على مشيخات الخليج وجنوب الجزيرة لتأييد أهدافهم، وان هذا سيكون أمراً سلبياً بالنسبة لبريطانيا، إذ انه قد يدفع هذه المشيخات للتعاون مع الدول العربية الرئيسية في شمال وغرب الجزيرة لمقاومة النفوذ السياسي والثقافي الغربي في الشرق الأوسط. وتقول المذكرة: - إنه بالنسبة لمشيخات الخليج، فمن المبادئ الأساسية البريطانية في الشرق الاوسط إلا تقوم إحدى الجارات القويات بضمها لها، وان تظل هذه المشيخات وحدات منفصلة تحت السيطرة البريطانية الفعلية [14].

السياسة البريطانية لتجزئة العراق

وقد عملت بريطانيا على تجزئة العراق، ويعتبر مشروع فصل جنوب العراق عن شماله، وجعله تابعاً لحكومة الهند البريطانية، وهو أحد ابرز المشاريع الجدية التي طرحتها بريطانيا بعد غزوها للعراق عام 1914، وفعلاً بدأت سلطات الإحتلال بادخال النظم الهندية في مختلف جوانب الحياة، واستمرت سياسة (التهنيد) لتأخذ أبعاداً خطيرة أخرى، وكانت الآمال معقودة لجعل جنوب العراق مستعمرة هندية، لولا المقاومة العراقية العنيدة، التي تتوجت بثورة 1920 في العراق. وهنا لابد من الاشارة إلى ما ذكره (أرنولد ولسن) الحاكم الملكي البريطاني العام في العراق، حيث يذكر أنه غالباً ما يشار في البرلمان البريطاني الى الرغبة في جعل (بلاد ما بين النهرين) مستعمرة تابعة لحكومة الهند البريطانية وأن أحد أعضائه، قال في 22 مارس / آذار 1916 (إني لأتطلع إلى بلاد ما بين النهرين بوصفها الغنية التي يحارب في سبيلها الجيش الهندي، واني لآمل أن أرى بلاد ما بين النهرين ... مستعمرة هندية منقولة من ضفاف نهر السند)، ولم يتفوه احد من اعضاء الحكومة البريطانية بكلمة واحدة ترد على هذه الاقوال أو تنفيها [15].

وحتى بعد تأسيس الدولة العراقية المعاصرة استمرت بريطانيا في سياستها لتجزئة العراق، فعندما رفض الملك فيصل الأول توقيع المعاهدة البريطانية - العراقية عام 1922، دفع ذلك الرفض وزير المستعمرات البريطاني (ونستون تشرشل) إلى استخدام وسائل التهديد والضغط لإجبار الملك فيصل علي توقيع المعاهدة، وإلا شهدت المنطقة مآسي وتقسيمات وتجزئة جديدة. فقد طلب المندوب السامي البريطاني ببغداد (بيرسي كوكس، في 6 أبريل / نيسان 1922، أن يخبر الملك فيصل ان رفضه التعاون مع بريطانيا سيؤدي على الأرجح الى تغيير كامل في السياسة البريطانية بشأن

العرب، وان يخبره، ايضاً، ان بريطانيا في وضع صعب في الوقت الحاضر، بسبب المصروفات التي تنفقها لمنع ابن سعود من الهجوم على الحجاز، واضاف (أننا إذا رفعنا يدنا عن هذه المناطق، وهو ما سنقوم به، فان فيصل سيسقط، مرة ثانية، وسيحطم عائلته أيضاً [16]. وكان تشرشل يقصد بهذا التهديد التخلي عن الشريف حسين في الحجاز امام تهديدات آل سعود، وهو ما فعله فيما بعد.

ولم يكتف البريطانيون بهذا التهديد، بل واجهوا الملك فيصل وبشكل عملي بالتهديد فعلياً بتجزئة العراق، فقد طلب تشرشل من برسي كوكس سحب القوات البريطانية في المناطق الكردية[17]. وفعلاً إنسحبت القوات في المناطق الكردية في شمل العراق وسُلمتْ السلطات إلى مجلس إداري محلي في السليمانية يرأسه شقيق الشيخ محمود، وبذلك أصبحت المنطقة التي تقع شرقي اربيل - التون كبري - كركوك - كفري، خارج السيطرة العسكرية والإدارية للحكومة العراقية [18]. بل أن الشيخ محمود أعلن نفسه ملكاً علي كردستان، وبدأ بالتعاون مع الاتراك [19]. وبذلك تكون بريطانيا، قد خالفت، كفرنسا، صك الانتداب في رعاية العراق، وإنشاء دولة موحدة فيه، وهي، التي كانت، تهيمن على السلطة العسكرية وتشارك في إدارة العراق وتوجيهه.

وبدأت بريطانيا، من جديد بالتلميح بقطع جزء من العراق، وذلك قبيل مناقشة المجلس التأسيسي العراقي لنصوص المعاهدة البريطانية - العراقية، خاصة بعد مطالبة بعض النواب إجراء تعديلات على بنود المعاهدة ففي 22 ابريل/ نيسان 1924 كتب المندوب السامي البريطاني في بغداد إلى الملك فيصل الاول يؤكد عليه إما الموافقة على المعاهدة كما هي أو رفضها بكاملها، ولمح بلغة تهديد خفية إلى أن بريطانيا لن تتخلى عن حق العراق في

ولاية الموصل، إذا صدقت المعاهدة[20] . وكان هذا يعني ان العكس سيحدث إذا لم تصدق المعاهدة[21].

وهكذا اتخذت بريطانيا من مشكلة الموصل وسيلة ابتزازية لتهديد وحدة العراق وفرض المعاهدة عليه، بالشكل الذي تريده هي، مثلما أبقتْ المشكلة الكردية دون حل، بل وتغذيتها في الوقت المناسب.

وقد استطاعت ثورة العشرين في العراق 1920 افشال محاولات بريطانيا في تفتيت العراق..

السياسة الفرنسية لتجزئة سوريا

ولم تسلم سوريا من التجزئة والتفتيت، أيضاً، فعقب احتلال القوات الفرنسية لدمشق، واسقاط الحكومة العربية فيها، انشأ المفوض الفرنسي في سوريا ولبنان، في 31 اغطسط / آب 1920، دولة لبنان[22] كما أنشأ دولة العلويين، التي اصبحت عاصمتها اللاذقية، في 30 اغسطس/ اب في العام نفسه، ودولة حلب، بعد يومين من ذلك، وبعد أسبوع واحد أعلن قيام دولة دمشق[23].

وفي 16 مارس/ آذار 1922 فصل جبل الدروز عن دولة دمشق، ليصبح كياناً قائماً بذاته، برئاسة حاكم تابع للمفوض السامي الفرنسي، وهو الأمير سليم الأطرش[24] .

ومنذئذ خضعت سوريا لعدة عمليات تجزئة، بهدف تقطيع أوصالها، ففي 28 يونيو/ حزيران 1922 أُنشئ الإتحاد السوري، الذي ضم دولتي حلب ودمشق واللاذقية [25]. وأقر مجلس عصبة الأمم هذه التجزئة بقرار صدر في 24 يوليو / تموز 1922.

وحرصت السلطات الفرنسية في مشروع المعاهدة السورية - الفرنسية

في 16 أكتوبر/ تشرين الثاني 1933، على فصل اللاذقية وجبل الدروز ولواء الإسكندرونة عن الجمهورية السورية، واستثناء هذه المناطق من أحكام هذه المعاهدة [26].

وخلال المفاوضات السورية - الفرنسية عام 1936 طرحت فرنسا موضوع لواء الإسكندرونة، كورقة ضغط على الجانب السوري، تماما مثلما طرحت بريطانيا مشكلة الموصل، خلال توقيع المعاهدة العراقية - البريطانية. وشكلت عصبة الامم لجنة للنظر في الوضع النهائي لهذا اللواء، فأقرت اللجنة ان يكون للواء قانون اساسي، ومعاهدة فرنسية، تركية تضمن سلامة اللواء، وضم اللواء رسمياً إلى سوريا، واجريت في اللواء انتخابات تحت اشراف لجنة دولية في 5 يوليو/ تموز 1937، وكانت تلك الانتخابات، ستضمن بطبيعة الأمر إعادة اللواء، نهائياً إلى سوريا [27].

لكن فرنسا التي أرادت التحالف مع تركيا، حيث كانت صداقة تركيا ضرورية، آنذاك، وقعت فرنسا مع تركيا اتفاقاً في 23 يونيو/ حزيران 1939 ينص علي ضم لواء الاسكندرونة إلى تركيا، وبذلك اقتطعت فرنسا اللواء عن سوريا خلافاً لأحكام نظام الانتداب[28].

وبقيت سوريا مجزأة إلى ثلاث وحدات سياسية - ادارية، وتحت الضغط الوطني والقومي اضطرت فرنسا إلى إعادة جبل الدروز ومنطقة العلويين إلى الوطن الام في 12 يناير / كانون الثاني 1942[29].

كان الهدف الإستعماري من وراء هذا التفتيت هو إحكام السيطرة الإستعمارية على المنطقة العربية، والمشرق العربي، بشكل خاص، وإضعاف حركة القومية العربية، وخلق (قوميات) من الطوائف الدينية ودق آسفين بين الحضر والبدو.

ثالثاً : الوضع العربي خلال الحرب العالمية الثانية

اتسمت الأحوال السياسية في الوطن العربي، في الفترة التي سبقت الحرب العالمية الثانية، بظاهرتين بارزتين، هما :

- اشتداد الهيمنة الإستعمارية على الوطن العربي، بشكل عام، من خلال خضوع أقطاره لأشكال مختلفة من السيطرة.

- تنامي الوعي القومي العربي، إذ شهد الوطن العربي حالة نهوض قومي يهدف إلى تغيير الواقع العربي، بما يمثله من هيمنة استعمارية وتفتيت وتخلف.

الموقف العربي تجاه الحرب

حالة النهوض، هذه، أدت إلى قيام الدول الإستعمارية بتضييق الخناق على الحركة القومية في أقطار الوطن العربي- فأصبحت بغداد[30] ، مكاناً رحباً للعناصر القومية التي هربت من مطاردة السلطات البريطانية في فلسطين والفرنسية في سوريا ولبنان، من أبرزهم مفتي فلسطين محمد امين الحسيني، وما يقارب من خمسمائة شخص من أنصار الوحدة العربية، وكان لهؤلاء دور كبير في تأجيج المشاعر القومية ووحدة المصير وتقوية الشعور المعادي لبريطانيا، خاصة في العراق، كما كان لظهور بعض المفكرين القوميين العربي، امثال: قسطنطين زريق، نبيه أمين فارس، زكي الأرسوزي، ساطع الحصري، سامي شكة، ومحمد عزة دروزة، الذين أسهمت كتاباتهم في تعزيز الوعي القومي العربي. كما كان لإستمرار الهجرة اليهودية إلى فلسطين، وازديادها، الأثر الواضح في خلق ردود فعل قومية عربية حول ضرورة الوقوف بشكل موحد تجاه هذا الخطر.

وجاءت الحرب العالمية الثانية ليصبح الوطن العربي مسرحا مهماً لها،

وينقسم السياسيون العربي بين طرفي النزاع دول (الحلفاء والمحور) إلى فريقين: - الفريق الأول ينادي بوجوب دعم دول الحلفاء لما تمثله دول المحور من أنظمة فاشستية تؤثر سلباً على مستقبل الوطن العربي، وبنى هذا الفريق آماله على بريطانيا في ضمان معونتها لتحقيق أماني العرب القومية وتطلعاتهم في الاستقلال والوحدة [31]. خاصة بريطانيا وفرنسا، فمن الناحية الواقعية هما المسيطرتان على الوطن العربي. اذاً من وجهة نظر هذا الفريق يمتلكان حرية التصرف في معظم أقطار الوطن العربي[32] . اما الفريق الثاني فكان يدعو إلى عدم مساندة الحلفاء، حيث يرى هذا الفريق، أن بريطانيا وفرنسا هي أعداء الأمة العربية وسبب تخلفها وتجزئتها، وستستمران في السيطرة عليه اذا ما انتصرتا في الحرب، ورأى هذا الفريق، انه لابد من الإستفادة من الوضع الدولي، باتخاذ موقف الحياد بين الكتلتين المتحاربتين[33] . وتلقى هذا الفريق، وخاصة في سوريا، انباء الانتصارات التي حققها الالمان، في بداية الحرب، بارتياح شديد، ليس حباً للألمان وإنما كرهاً للفرنسيين. وبسبب تلك الانتصارات اندفعت بعض التشكيلات الوطنية والقومية الى تأييد دول المحور، اعتقاداً منها، بأن صداقة دول المحور أضمن للوصول إلى الأهداف والمصالح والحقوق العربية من صداقة الحلفاء، الذين لم ينس العرب ما عانوه من غدرهم في الحرب العالمية الاولي، وحنثهم بالوعود التي قطعوها على أنفسهم[34] . واستطاع بعض القوميين العرب اقناع (المانيا وإيطاليا) في إظهار تعاطفهما مع التطلعات العربية نحو الإستقلال والوحدة، لكنهما ترددتا في البداية كثيراً، ثم اعلنتا تأييدهما، مستهدفتان من ذلك، ليس إثارة المتاعب لبريطانيا، وانما تهيئة الاجواء الملائمة لتحقيق اهدافهما واستراتيجيتهما في المنطقة العربي، في حالة انتهاء الحرب لصالحهما [35] . فقد اعلن أعلام دول المحور تصريحين

اعلن فيهما تأييد المانيا وايطاليا لاستقلال الوطن العربي ووحدته[36] .

الموقف البريطاني تجاه أماني العرب خلال الحرب الثانية

من جانبها فإن بريطانيا، ومن أجل مواجهة الشعور القومي العربي المتنامي والعمل على كسب وتأييد العناصر القومية لها، وتخفيف وطأة آثار تدخلها العسكري في العراق والقضاء على انتفاضة الثاني من مارس 1941، بدأت تصريحاتها تنحو تأييداً للعرب واستقلالهم ووحدتهم[37]. برغم ذلك بقيت الحقيقة الماثلة للعيان، وهي أن السخط العربي على الغرب، بوجه عام وبريطانيا بوجه خاص، لم يكن عرضياً أو جديداً بقدر ما كان احساساً عميق الجذور في نفوس العرب. والحقيقة الاخرى ان الواقع العربي كان يشكو فراغاً جماهيرياً، من خلال عدم مشاركة الجماهير العربية في النشاط السياسي، كما كانت الساحة العربية تعاني من فراغ تنظيمي أدى إلى فشل حركة التحرر العربي في استثمار حالة التأجج القومي لدي الشعب العربي، التي أفرزتها الحرب[38] . وازاء ذلك، وبسبب الموقف العسكري لبريطانيا والازمات السياسية والإقتصادية التي واجهتها في بداية الحرب[39] ، غير بريطانيا من موقفها المتصلب تجاه أماني العرب القومية[40] . فأعلن أنتوني أيدن وزير خارجيتها في 1941- 5 - 29 تصريحه الشهير الذي جاء فيه (لبريطانيا تقاليد طويلة من الصداقة مع العرب .. وهي صداقة أثبتتها الأعمال وليست الأقوال وحدها .. ولنا بين العرب عدد لا يحصى ممن يرجون لنا الخير. كما ان لنا هناك اصدقاء كثيرين .. وقد قلت من أيام في مجلس العموم : إن حكومة جلالته تعطف كثيراً على أماني سوريا في الاستقلال. وأود أنْ أكرر ذلك الآن. ولكني سأذهب إلى أبعد من ذلك، فأقول ان العالم العربي قد خطا خطوات عظيمة منذ التسوية التي تمت عقب الحرب العالمية الماضية. ويرجو كثير من مفكري العرب، للشعوب العربية،

درجة من الوحدة اكبر مما تتمتع به الآن . وان العرب يتطلعون لنيل تأييدنا في مساعيهم نحو هذا الهدف. ولا ينبغي ان نغفل الرد علي هذا الطلب من جانب اصدقائنا ... ويبدو من الطبيعي ومن الحق وجوب تقوية الروابط الثقافية والاقتصادية في البلاد العربية، وكذلك الروابط السياسية أيضاً ... وحكومة جلالته سوف تبذل تأييدهم التام لأية خطة تلقى موافقة عامة)[41].

أصداء التصريح

وكانت اصداء هذا التصريح في الوطن العربي متباينة، لكن بشكل عام لقيت، في مشرقه الترحيب، فقد رحبت مصر بالدعوة لوحدة النيل[42]. في حين دعا بعض القوميين العرب في مصر ولبنان إلى التفكير الجديد لإتحاد الاقطار العربية[43]، ورحب الأمير عبد الله امير شرق الاردن بالتصريح وسعى للاستفادة منه[44]. وفي العراق وجد نوري السعيد، فيه فرصته، لتجديد طرح مشروعه (الوحدوي)[45]. وفي اليمن ظل الإمام يحيي محمد حميد الدين إمام اليمن يعيش بعزلة تامة [46].

وفي بريطانيا دعى ممثلون عن وزارات كلاً من الخارجية والمستعمرات والهند والشرق الأوسط، واللجنة الرسمية للشرق الأوسط لبحث مختلف الصيغ بشأن (الاتحاد العربي) المزمع إقامته، وبيان فوائدها ومضارها وإمكانات تطبيقها، على أن تتضمن حلاً للقضية الفلسطينية [47].

وبعد اجتماعات متعددة خلال عام 1941، قدم المجتمعون تقريرا عن الإتحاد العربي في ديسمبر/ كانون الاول 1941، تضمن تعداد الفوائد والمضار المتمخضة عن مبادرة بريطانيا بهذا الصدد. فمن الفوائد الواردة في التقرير : - زيادة نفوذ بريطانيا في الوطن العربي، وحل المشكلة الفلسطينية بما يرضي العرب واليهود. اما المضار فتمثل في عدم استعداد الرأي العام

22 العدد الخامس ـــ
22 العدد الخامس ـــ

العربي للاتحاد، لانه يستدعي تضحيات بالمصالح المحلية لحساب المصالح القومية، وقد يثير العداء بين الاسر الحاكمة والشقاق الديني والنزاع الطائفي، اضافة إلى معارضة فرنسا والمنظمة الصهيونية لاي اتحاد.. وانتهى التقرير إلي التوصية بأن الوقت لم يحن بعد لصياغة مشروع اتحاد سياسي عربي .. وإلى إمكانية تحرك الحكومة البريطانية باتجاهين :

الأول : يقوم على الاقتناع بأن رغبة العرب في إقامة صلات أوثق بينهم لابد من ان تنمو وتشتد، ويفضل ان تدرس بريطانيا مستقبل سياستها العربية، وثانيهما: - يدعو إلى تشجيع المزيد من الإجراءات الرامية إلى التعاون العربي في ميدان الإقتصاد والثقافة، ووضع مشروع لهذا التعاون وأشكاله [48].

والملاحظات التي يمكنه تثبيتها على هذا التقرير، الذي يعد اول دراسة من نوعها تعدها الاجهزة الوزارية البريطانية المختصة ووزارة الحرب، انه قد عالج موضوع الاتحاد العربي من وجهة النظر والمصالح البريطانية في المنطقة، وأغفل اية إشارة إلى تطلعات العرب القومية نحو الوحدة، والتي إعترف بها حتى تصريح ايدن. بل ذهب ابعد من ذلك، عندما نظر إلى الاتحاد من وجهة نظر الحكام العرب المتعارضة فيما بينهم، واعتبرها وجهة نظر الرأي العام العربي. وأغفل التقرير أبرز حقيقة ماثلة للعيان، منذ عام 1916، فالثورة العربية كان هدفها الاساسي إقامة الدولة العربية الموحدة والمستقلة، لكن بريطانيا وفرنسا، اللتين تدركان هذه الحقيقة، قد رسمتا سياستهما، في المنطقة ، خلال تلك الفترة، على محاربة الإتجاه الإستقلالي العربي الوحدوي.

المشاريع الوحدوية

وقد تحرك المسؤولون العرب لتحقيق مشاريعهم (الوحدوية)

مستفيدين في هذه الفرصة، ففي العراق قدم نوري السعيد مشروعه (الهلال الخصيب) وسعى إلى تحقيقه[49]، لكن سعيه اصطدم بمعارضة بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية، وكذلك الاقطار العربية (مصر وسوريا والسعودية والأردن) له إضافة إلى الانتقادات الشعبية للمشروع. وقدم الأمير عبد الله بن الحسين، أمير شرق الأردن مشروع (سوريا الكبرى) وسعى بجهد لتحقيقه، لكن النهاية كانت في اعلان بريطانيا براءتها من المشروع، وأبدت السلطات الفرنسية في سوريا ولبنان مخاوفها منه، واعترضت مصر ومفتي فلسطين على المشروع، واتسم موقف العراق بالحذر، لاسيما أنه صاحب مشروع (الهلال الخصيب) [50]. كما طُرح مشروع للإتحاد بين العراق وسوريا، لكن المشروع لم ير النور[51].

وهكذا لم تر المشاريع الهاشمية النور، فهي ، في حقيقتها، محاولات عائلية، لا تهدف إلى استقلال الأقطار العربية أو تعزيز إستقلالها، وإنما تدعيم الكيانات التي خلقها الإستعمار بعد الحرب العالمية الأولي، وجعلها مناطق نفوذ له، كما ان هذه المشاريع لم تكن ضمن الخط القومي لتوحيد العرب، وانما لعرقلته او تحديه على الأقل، لذلك وقف الشعب العربي بكل امكانياته ضد هذه المشاريع، واخذ ينظر إليها بعين الشك والريبة، وذلك لسبب واضح وبسيط، هو أن الحكام الذين طرحوها وعملوا لتحقيقها معروفون بولائهم التام للسياسة البريطانية، وانهم بالتالي لم يطرحوها بدوافع وأهداف وحدوية، بقدر ما كانت لغرض التوسع في مد النفوذ الهاشمي إلى سوريا وفلسطين ولبنان.

وفي نهاية الأمر فأن بريطانيا فضلت مشروع جامعة الدول العربية، على المشاريع الأخرى ، لأن هذا المشروع سيؤمن لها النفوذ في سبعة أو ثمانية أقطار، بينما تنحصر تلك المشاريع في نصف هذا العدد.

الإستنتاجات

لقد ثبت من خلال هذه الدراسة أن الدول الاستعمارية، بريطانيا، وفرنسا، نجحتا في تفتيت الوطن العربي، ومشرقه بشكل خاص، وخلقتا الكيان الصهيوني فيما بعد، مثلما تعززت عقلية التجزئة والقطرية، من خلال ما افرزته من دول قطرية لها مقوماتها ومؤسساتها وقوتها المادية وشخصيتها الدولية وفلسفتها، والتي تزداد، جميعاً، قوة ورسوخاً، بمرور الزمن، خاصة، بعد الاستقلال، الذي حصلت عليه معظمها بعد إنتهاء الحرب العالمية الثانية.

وحاربت الدول الإستعمارية الوحدة العربية بشتى الصيغ والأساليب، ولم تكن تصريحات المسؤولين في الدول الكبرى، حول تأييد العرب في تحقيق واستكمال استقلالهم ووحدتهم إلا بسبب ظروف الحرب، ولم تختلف المانيا وايطاليا في موقفهما من استقلال ووحدة العرب عن مواقف بريطانيا وفرنسا، إذ لم تكونا معنيتين بالأماني القومية العربية؛ إلا بمقدار ما يساعدهما في مجهوداتهما الحربية.

إذن فمواقف هذه الدول، جميعاً، من العرب هو السيطرة والاستغلال الإقتصادي، وابقاء الوطن العربي ضعيفاً من خلال محاربة أي تقارب بين أقطاره مهما كان نوع هذا التقارب، وإذا ما فرضت الحرب سياسة معينة تتماشى مع الأماني القومية، نجدها حاولت جاهدة العمل على تحقيق الحد الأدنى لتلك الأماني وبما لا يؤثر على مصالحها واستراتيجيتها.

وتتأكد لنا حقيقة أساسية هي ان الوحدة العربية مشروع حضاري، ليس من مصلحة أية دولة كبرى تحقيقه او المساعدة في تحقيقه، لأن تحقيقه يعني قيام دولة عربية لها مكانتها ووزنها في المجتمع الدولي، وهذا يتناقض تماما مع السياسة الإستعمارية في الوطن العربي القائمة على تعزيز التجزئة ونهب خيرات الوطن العربي وإبقائه متخلفاً.

الهوامش والمصادر

1 - تفصيلات عن هذه التنظيمات ، انظر : جورج انطونيوس، يقظة العرب - تأريخ حركة العرب القومية، ط2، ترجمة ناصر الدين الاسد واحسان عباس، (بيروت، 1960) ص 170 211.

2 تفصيلات عن اهداف جمعيتي (القحطانية والعهد)، انظر : - عنبر سلام الخالدي، جولة في الذكريات بين لبنان وفلسطين، (بيروت ، 1978) ص 60 61؛ تحسين قدري، مذكراتي عنه الثورة العربية الكبرى والثورة العراقية، جـ ١، (بغداد، 1934) ، ص 9 - 15.

3 - عبد الرحمن الكواكبي، الأعمال الكاملة ، تحقيق محمد عمارة، (بيروت، 1975) ص 157-168.

4 - نجب عازوري، يقظة الامة العربية في أسيا التركية، تعريب وتقديم احمد بو ملمحم، (بيروت 1978) ص 217 222.

5 - محمد عزة ددوزة، حول الحركة العربي، جـ ١، (صيدا، 1949)، ص 485 - 491.

6 - نص الاتفاقيتين، انظر : جورج انطونيوس، المصدر السابق، ص 578 - 582.

7 - تفصيلات عن ثورة الحجاز، انظر : اطروحتنا للدكتوراه، الاتجاهات الوحدوية في الفكر القومي العربي في المشرق العربي 1918-1952، بغداد، 1985، ص 36-43؛ أسعد داغر، ثورة العرب، مقدماتها واسبابها ونتائجها، (القاهرة، 1956).

8 - انظر مراسلات حسين مكماهون، چورج انطونيوس، المصدر السابق)، ص 543-578.

9- تفصلات اكثر عن مؤتمر القاهرة 1921، انظر :

A.S. Klieman, "The Foundation of British Policy in the Arab World. The Cairo Conference of 1921", (London, 1970), P. 71-93.

10 مفيد كاصد الزيدي، سياسة بريطانيا تجاه ال سعود 1915-1927، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الموصل، 1992، ص 70-71.

11 زكي صالح، منشأ النفوذ البريطاني في بلاد ما بين النهرين، (بغداد، 1950)، ص 37.

12 - Khldun, S. Hursy, "King Faysal And Arab Unity, 1930-1933", (London, 1945), p, 97.

المراجع : علاء موسى كاظم نورس، السياسة البريطانية في العراق، مشروعات التقسيم، مجلة آفاقه عربيه، بغداد، السنة الثامنة عشرة، العدد السابع، تموز 1993، ص49.

14 - المصدر نفسه.

15 - ارنلد، تي. ويلسون، بلاد ما بين النهرين بين ولاءين، خواطر شخصية وتأريخيه، جـ ١ ط ٢، نقله إلي العربية فؤاد جميل، تقديم ومراجعة د. علاء نورس ، (بغداد، 1991) ص 86-87.

16- وهنا التهديد مكشوف، حيث يُذكر تشرشل الملك فيصل الاول سقوط حكومته في سوريا من قبل القوات الفرنسية اثر احتلالها سوريا واسقاط حكومته في تموز/ يوليو 1920.

17 - From Churchill to cox, (Tel.) 28 August 1922, In C.O. 731-24-42629.

18- British report, to the League of nations, 1922-1923, P. 35.

19- Ibid.

20- نص رسالة المندوب السامي البريطاني إلى الملك فيصل الاول، يراجع: - عبد الرازق الحسيني، تأريخ الوزارات العراقية، جـ ١، ط ٧ ، (بغداد، 1988، ص 221 222.

21- علاء نورس، المصدر السابق، ص 49.

22- حن الحكيم، الوثائق التأريخية المتعلقة بالقضية السورية، (بيروت، 1974) ، ص 251 255.

23 - المصدر نفسه، ص 253.

24 - المصدر نفسه، 257.

25 - المصدر نفسه، ص 261 - 262.

26 - علي محافظة، موقف فرنسا والمانيا وايطاليا من الوحدة العربية -1945 1919، (بيروت، 1985) ص 109.

27 - بقيت ملفات الانتخابات الخاصة بلواء الاسكندرونة محفوظة في مقر هيئة الامم المتحدة في جنيف، لا يسمح للباحثين الاطلاع عليها حتى عام 1980، وفتحت بعد هذا التأريخ للباحثين، حيث تبين ان الغالبية الساحة من الفائزين في تلك الانتخابات كانوا عربا، ومع دمج اللواء مع سوريا، انظر: علي محافظة، المصدر السابق، ص 112.

28 - مسؤولة عن عدم التنازل عن اي جزد من اجزاء سوريا ولبنان وعدم تأجيره أو وضعه تحت سلطة دولة اجنبية)، يراجع: حسن الحكيم، المصدر السابق، ص 231.

29 - المصدر نفسه، ص 380 - 387.

30 يعود البب في اختيار بغداد، هو ان الملك فيصل الاول، ومن ثم ابنه الملك غازي، كانا، وخاصة، الاخير منهما، معروفية بولائهما القومي وميولهما الوحدودية، مما ادى إلى سيطرة القوميين العرب على الجيش العرافي، تفصيلات اكثر، انظر : انيس صايغ، مفهوم الزعامة الساسية من فيصل الاول الي جال عبد الناصر، (بيروت، 1969)، ص 51 - 54، مجيد خدوري، العراق الجمهوري، (بيروت ، 1974)، ص 23-25.

31 - احمد طربيني، الوحدة العربية بين 1916 - 1945، بحث في تأريخ العرب الحديث منذ قيام الثورة العربية حتى نشوء الجامعة العربية، (القاهرة، 1959)، ص 208.

32 - صلاح العقاد، العرب والحرب العالمية الثانية، (القاهرة 1966)، ص 10.

33 - علي محافظة، النشأة التأريخية للجامعة العربية، مجلة المستقبل العربي، (بيروت، العدد 41، تموز/ يوليو 1982، ص 72).

34 - فاضل البراك، دور الجيش العراقي في حكومة الدفاع الوطني والحرب مع بريطانيا عام 1941، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، ط 2، (بيروت، 1987)، ص 213.

35- لالمانيا وايطاليا اطماع ومصالح قديمة في الوطن العربي، تفصيلات ذلك، راجع:

M.S. Anderson, "The Eastern Question, 1774-1923", (London, 1972); Edward. M.Earle, "Turke8y, Thegreater poer and Baghdad railway", (New York, 1952).

36 يذهب الكثير من المؤرخين والباحثين الى أن موضوع الوحدة العربية كان

المعزوفة الكبرى ألتي ترددها اجهزة أعلام هاتين الدولتين، إدراكا منهما لاهمية هذا الموضوع بالنسبة للعرب، والحقيقة علي عكس ذلك فأن قادة هاتين الدولتين كانوا يدركون مصالحهما في المنطقة العربية، وبالتالي فقد ترددوا كثيراً في الاعلان عن تأييدهما لأماني العرب، هذه، إلا بعد الحاح بعض القوميين، فاعلنا تصريحين فقط بتأييد طموحات العرب في الاستقلال والوحدة، التصريح الاول الذي اذاعه راديو برلين في 1940/10/28 للحكومة الالمانية بالاتفاق مع حليفتها ايطاليا، جاء فيه (ان الشعوب العربية، وهي تجاهد وتكافح من اجل الاستقلال تستطيع أن تضمن عطف المانيا في المستقبل . . . وهي علي اتفاق تام مع حليفتها ايطاليا). أما التصريح الثاني، والذي كان أكثر تأثيراً جاء في 1943/11/2 حين وجه وزير الخارجية الالماني(رينتروب)، وكذلك وزير الداخلية وقائد الحرس الخاص للرايخ (هتلر)، رسالتين إلى قادة العرب المجتمعين بمناسبة وعد بلفور يستنكران فيهما الوعد المشؤوم، وكل ما يترتب عليه، ويعلنان: (اعترافهما باستقلال الوطن العربي ووحدته حسب رغبة سكانه). فاجتاحت الوطن العربي إثر سماع خبر هاتين الرسالتين موجة عارمة من الفرح والابتهاج والتقدير وتطلع للخلاص من الخطر الصهيوني، أملا في الإستقلال وقيام الوحدة العربية، تفصيلات اكثر . . يراجع : محافظة، موقف فرنسا والمانيا وايطاليا . . ، ص 343-413.

38 - صلاح العقاد، العرب والحرب العالمية . . . ، ص 12.

39 - فقد واجهت بريطانيا، بداية الحرب العالمية الثانية ، ازمات سياسية وعسكرية واقتصادية صعبة، تمثلت في التدخل الالماني في شمال افريقيا، هزيمة فرنسا امام المانيا، وازدياد النفوذ المحوري في المنطقة العربية، خاصة في سوريا، وتحالف روسيا مع المانيا، وعدم دخول الولايات المتحدة

الامريكية الحرب ضد دول المحور، وتصاعد واتساع التيار القومي العربي لتحقيق طموحات العرب القومية، ثم انتفاضة 1941 التحررية القومية في العراق، التي جعلت بريطانيا تغير من موقفها المتصلب تجاه اماني العرب القومية، تفصيلات اكثر : يراجع: م.ف، سيتون وليلمز، بريطانيا والدول العربية، عرض للعلاقات العربية - الانكليزية في سنة 1948-1920، ترجمة وتعليق احمد عبد الرحيم مصطفى، (القاهرة 1950) ص 227-226.

40 المصدر نفسه، ص 227-230.

41 Eden, A, "Freedom and Order, Selected Speeches, 1939 - 1945), (London, 1947), pp. 104 - 105.

42 Kirk, G.E>, "The Middle East in the War", withean Introduction by Toynbee, A., "Surey of International Affairs" (London, New York, 1953), p. 395.

43 - محمد علي علوبة، الوحدة العربية، وكيف تكون، مجلة المصور، (القاهرة) في 18 ديسمبر 1941، ص 23 عبد الرحمن عزام، لا حياة لمصر وشقيقاتها العربية إلا بالاتحاد، مجلة المصور، (القاهرة) ، في 12 يناير 1942، ص 19 - 20؛ عبد الله العلايلي، دستور العربي القومي، (بيروت، 1941).

44 Goma, a Ahmed, M. , "The Foundation of the League of Arab States, Wartime Diplomacy and Inter - Arab Politics, 1941-1945," (London, New York 1977), P. 168.

45 Batatu, Hanna, "Old Social Classes and the Revolutionry Movements of Iraq", (Princeton 1978), p. 346.

46 احمد طربين، المصدر السابق، ص 242 243.

47 - م. ف، سيتون، المصدر السابق ص 227.

48 - Goma'a, op. cit, pp. 111-113.

49- عن مشروع الهلال الخصيب، يراجع : - نوري السعيد، استقلال العربي ووحدتهم، مذكره في القضية العربية، (بغداد)، 1943).

50 - عن مشروع سوريا الكبري، يراجع: الكتاب الاردني الابيض، الوثائق القومية في الوحدة السورية الطبيعية، (عمان، 1959).

51 - والحقيقة استمرت محاولات العراق لتحقيق الاتحاد مع سوريا علي الرغم من تراجع المسؤولين السوريين ورفضهم للمشروع فكان عبد الاله (الوصي على عرش العراق) يشرف مباشرة على الجهود العراقية المبذولة بهذا الصدد، خاصة وان وصايته على عرش العراق اقتربت من نهايتها فكان طامعاً بعرش سوريا، وتركزت جهوده منذ عام 1951، على التآمر لقلب نظام الحكم في سوريا والايتان بحكومة سورية ترتبط بالعراق لتحقيق الاتحاد المنشود، تفصيلات اكثر يراجع : وزارة الدفاع، المحكمة العسكرية، العليا الخاصة، جـ ١ ، جـ ٢، (بغداد، 1957).

52 - عن مشروع جامعة الدول العربية، يراجع : - محمد عزيز شكري، جامعة الدول العربية، ووكالاتها المتخصصة بين النظرية والواقع، (الكويت، 1975)؛ رحيم عويد نغيمش، التنظيم الإداري لجامعة الدول العربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1980.

الثور الوحشي في القصيدة الجاهلية

التشكيل الجمالي وتأسيس الرؤية الشعرية للعالم

(النموذج: سينية بشر بن أبي خازم الأسدي)

د. هلال محمد الجهـــاد

محاضر - كلية الآداب والعلوم / المرج

جامعة قاريونس

ملخص

يتناول البحث ظاهرة الثور الوحشي في القصيدة الجاهلية، موضحا قصور التفسيرات الأسطورية لهذه الظاهرة عن إدراك أبعادها الدلالية العميقة، ومبينا من خلال التأويل الجمالي لسينية بشر بن أبي خازم الأسدي إن هذه الظاهرة لا يمكن فهمها إلا من خلال علاقتها الجوهرية بالماهية الجمالية للقصيدة ككل، وبرؤيتها للعالم ووعيها به. وإنها لذلك يمكن أن تكون تشكيلاً جمالياً لتحولات الذات الشعرية يعبر عن ممارستها للوجود إرادة وفعلاً ووعياً، ونزوعاً إلى تأسيس ما يبقى - الحضارة.

1. مشكلة البحث:

للقصيدة العربية تقاليدة الفنية التي توظف عناصر تشكيلية متنوعة تبني ماهيتها الجمالية ورؤيتها للعالم. ويمثل الثور الوحشي أحد أهم هذه العناصر، إذ يحضر في كثير من القصائد العربية الجاهلية التي تبدأ تشكيلياً بالموقف الطللي ثم الرحلة علي الناقة وفي هذا السياق (تشبه) الناقة عادة بثور وحشي، وهنا يبدأ استطراد تشكيلي طويل نوعا ما، ينتهي بإدخال الثور في معركة مع كلاب الصيد ألتي تطارده.

إن هذا العنصر التشكيلي من الشيوع في الشعر الجاهلي بحيث يميز ظاهرة مميزة ولعل ذلك ما دفع عدداً من الباحثين المحدثين لتفسير هذه الظاهرة والبحث في أبعادها ودلالاتها. ولا شك في أن محاولات هؤلاء قد أثمرت نتائج مهمة أغنت رؤيتنا للموروث الشعري الجاهلي ككل، وعمقت من فهمنا

لجانب منه، وعلمتنا تجاوز (الشرح) التقليدي إلى البحث في مستويات التشكيل والرؤية الفنية للقصيدة، وعن العلاقات التي تربط عناصر التشكيل ومكوناته ضمن رؤية كلية شاملة، وذلك بالاستعانة بمقاربات منهجية متنوعة.

غير أن الباحثين في تفسير هذه الظاهرة اقتصردوا على المنظور الأسطوري الذي حاول البحث في جذورها الوثنية وفي المعتقدات الشعبية لدى العرب الجاهليين والتي تمتد إلى الحضارات القديمة في المنطقة. ولعل أول من أعتمد هذا المنظور هو د. عبد الجبار المطلبي، وذلك في بحثه (قصة ثور الوحش وتفسير وجودها في القصيدة الجاهلية) إذ تساءل عن سبب وجود هذه الظاهرة وبين أنها ترديد لأصداء موغلة في أعماق حضارات الهلال الخصيب[1].

وعلى الرغم من أن هذا البحث الطويل لم يقل شيئا غير هذه الفكرة تقريباً، إلا أنه - كما يبدو قد فتح الباب أمام دراسات عديدة بعضها موسع، لعدد من الباحثين المعروفين [2]. ممن وسّع هذا المنظور ليشمل ظواهر أخرى في الشعر الجاهلي، ومن تواتر هذه الدراسات تبلور المنظور الأسطوري تدريجياً حتى دعي بـ (المنهج) تجاوزاً.

وليس هذا مجال تقويم للمنظور الأسطوري ولمقدماته ونتائجه، لكن اغلب هؤلاء الباحثين تصورّوا أنهم امتلكوا المفتاح الوحيد لفهم الشعر الجاهلي فهماً صحيحاً وعميقاً، وبدا لهم أنّ الأسطورة هي كل ما في هذا الشعر، فحاولوا البحث عن (الأساطير) فيه، وعن جذورها الحقيقية أو المفترضة بحث المتقصي (المتمحّل أحياناً) دون أن ينتبه أحد إلى أنه يتعامل مع شعر - بحصر المعنى - وليس مع أسطورة.

إنّ ما دعي بين الباحثين العرب وغيرهم، بالمنهج الأسطوري في دراسة

الشعر الجاهلي، لم يكن منهجا بالمعنى الدقيق للكلمة، لأنه مبيني على فهم مبتسر وأحادي لفكرة اللاوعي الجمعي والأنماط العليا عند كارل يونغ (ونورثروب فراي من بعده)، ولذلك لم يستطع تفسير الشعر أو القصيدة ككل، بل كان يبعثرها أو يفسر أجزاء منها، فضلا عن أنه ينطلق من مسلمة (البدائية) ويسقطها على الشعر الجاهلي أي أنه يتعامل مع هذا الشعر بوصفه فناً أنتجته عقلية بدائية ذات بنية أسطورية. وهذا غير صحيح. ذلك أن الجاهلية كانت مرحلة انتقالية ذات تعقيدات ثقافية لها عمقها وخطورتها وأهميتها الحاسمة التي أثمرت أعظم تغيّر حضاري في حياة العرب.

إلى ذلك فإنّ كلاً من التجزيئية والإسقاط قد أدى إلى إفقار الشعر الجاهلي بصورة مجحفة، ولعل أوضح مثال على هذا بحث المستشرقة سوزان ستيتكيفتش (القصيدة العربية وطقوس العبور، دراسة في البنية النموذجية (3) الذي حاولت فيه أن تفسر بناء القصيدة الجاهلية بما عرف بـ (طقوس العبور) عند القبائل البدائية كما صاغها العالم الأنثروبولوجي (فان جنب) لتؤكد أن (قالب القصيدة ليس قيداً شكلياً يقيّد الخيال الشعري، بل هو أساس نمطي يسمح للشاعر بأن يعبّر عن تجربته الشخصية من خلال شكل ذي أبعاد نفسية وقبلية وطقسية وأسطورية في نفس الوقت.

وطقوس العبور التي اعتمدت عليها الباحثة هي تلك الطقوس التي تعبّر عن انتقال شخص ما في القبيلة من مكانة إجتماعية إلى أخرى وأبرزها طقس (الانتماء) الذي يرمز إلى انتقال العابر من الطفولة إلى الرجولة ويصبح بذلك عضواً ناضجاً في المجتمع، ومراحل هذا الطقس هي الانفصال ثم الهامشية ثم العودة والاندماج في المجتمع. وهكذا رأت الباحثة أنّ هذه المراحل تقابل على الترتيب مكونات الشكل الثلاثي للقصيدة العربية (الوقوف على الطلل أو

التشبيب، ثم الرحلة على الناقة ثم غرض القصيدة) وتفسرّها.

وواضح أنّ هذه المقابلة مفتعلة تختزل القصيدة الجاهلية إلى شكل آلي مفترض، ولا معنى له، وتتجاهل رؤيتها وغناها الدلالي وفرادتها (على الرغم من خضوعها لتقاليد فنية راسخة). ونتصورها قصيدة مجتمع بدائي - بالمعني الحرفي للكلمة، أو أنها - على الأقل - استجابة واعتكاس مباشر لعقلية بدائية!.

ثانيا : فرضية البحث

إنّ ظاهرة ثورة الوحش لا يمكن انكار علاقتها بجذورها الأسطورية، ولكن لابد من تغيير موقع النظر إليها، وتجاوز قصور التفسيرات الجزئية والاسقاطية، وافتراض ما يلي:

1. أنّها أعقد بكثير من مجرد كونها صدوراً مباشراً عن أساطير ومعتقدات دينية وشعبية.

2. أنّها توظيف للأسطوري يرقى إلى مستوى الترميز الواعي، لبناء رؤية الذات الشعرية لذاتها ولعالمها ولوعيها بهما.

4. إنّها ذات أبعاد دلالية عميقة تضر بجذورها في عمق الوعي العربي وتعبّر عن الرؤية المأساوية للعالم الجاهلي، وتؤكد تطلعاً جمعياً لتأسيس الوجود الحضاري.

ثالثاً : رؤية البحث ومنهجه

إنّ الظاهرة الفنية، كائنة ما كانت، لا يمكن أن تفهم بعمق إلا إذا وضعت في سياقها الكلّي، الإنسان، بمعنى أنّها واحدة من تظاهرات إنسانيته، ولعلّ هذا ما بيّنه ارنست كاسيرر إذْ كان يرى أن الإنسان حيوان رمزي لا

يستطيع أن يوجد في العالم من دون الرمز، و وأنّ هذا الوجود عبارة عن شبكة معقدة من الأنظمة الرمزية المتنوعة، يمثل الفن واحدا مكنها (4).

غير أنّ (الرمز) لا يمكن أن يكوّن لوحده حقيقة الإنسان المطلقة، لأنها ذات ماهية حركية مليئة بالممكنات، وعليه فإن الرمز لابد أنْ يشتق من مبدأ أكثر شمولية وتأصلا في إنسانية الإنسان، وهذا المبدأ هو المعنى، ذلك أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يوجد المعني ويوجد فيه وله.

ولما كان المعنى ذا مضمون معرفي، أو هو مشتق من المعرفة، فإن مبدأ المعرفة هو نفسه مبدأ المعنى وأعني به الوعي - بمهومه الظاهراتي المتمثل في ماهيته القصدية وأوليته ووحدته وحركيته الدائبة (5).

ولما كان الإنسان قد أشتق ما نسميه الحضارة من المعنى والنظام الذي يتخذه، والمعنى اشتقاق من الوعي، فإن الإنسان منذ وجد - ككائن حضاري صانع للمعنى - ذو وعي واحد، وبنية واحدة، غير أن أساليبة ووسائلة في موضعه هذا الوعي هي التي تتغير وتتطور من مرحلة تاريخية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، وعليه فإن الفن - الشعر هاهنا ، ما هو إلا موضعه للوعي أو ممارسة الوعي لذاته في الواقع إذ يبني نظام المعنى / العالم، في إطار رؤية واحدة وموحدة له. وكل ذلك مما لا سبيل إلى استكشافه وإظهاره إلا بالتنبه رلى مكونات بنية نظام المعنى أو العالم الذي تتضمنه الظاهرة الفنية أو الشعرية، ثم إلى العلاقات التآصرية العميقة بين هذه المكونات. ومعنى ذلك ضروري تبنى منهج في التحليل ذي طبيعة متساوقة مع موضوعه بشكل مكاهوي عميق، بكلة أخرى إن الظاهرة الشعرية ظاهرة جمالية تتطلب منهجاً له الماهية نفسها لكي يستطيع أن يدخل في حوار معها.

ويوفر التأويل الجمالي إمكانات خصبة وفاعلة في فهم القصيدة ورصد التعالق الجوهري يبين مكوناتها وكيفية انبثاقها من وعي له بنيته وماهيته الجمالية. ويمكن إجمال مبادئ هذا المنهج بما يلي [6]:

1. إن التأويل الجمالي يعني بالجمال الشعري بوصفه ظاهرة تنطوي على ماهيتها في داخلها ولما كان الجمال وجوداً معرفياً قصدياً بتأسيس في الإبداع والتقويم والنظام، فإن هذا يعني أن ماهيته هي الوعي لأنه المبدأ الضروري للمعرفة، وعليه فإن كل ظاهرة شعرية هي ظاهرة جمالية تنطوي علي وعيها الخاص بوصفه مبدأها الضروري المؤسس لمعرفيتها، كما يتأسس من خلالها، بمعنى أن الوعي والظاهرة يؤسس أحدهم الآخر ويشكله جماليه.

2. إن الماهية الجمالية للوعي تصبح وجوداً معرفياً يتعالي على الانفصال بين الذات (العارفة) والموضوع (المعروف)، أي أن ذات هذا الوجود هي موضوعه وبالعكس. وهذه الفكرة تتأصل في أولية الوعي حسب المنظور الفينو مينو لوجي.

3. يترتب على هذا أن الظاهرة - الوعي تصبح مجالاً موحداً أو كلاً معرفياً (جشتالت) ذا وجوه ومستويات متعددة، وهذا يعني أن الظاهرة الجمالية (كالقصيدة مثلاً) لا تتكون من عناصر منعزلة، بل تتضايف فيها عناصرها وتنتسج دلالاتها معاً في مبدأ القصيدة وحركية الوعي التي تشكل الظاهرة ذاتيها وتتشكل فيها.

4. إن أي عنصر من عناصر الظاهرة الجمالية ما هو إلا أداة يؤسس الوعي وجوده فيها وبها، ويتكشف من خلالها، بكلمة أخرى، أن الماهية

الجمالية للوعي بوصفه مبدأ المعرفة الضروري على تأسيس المعنى وتحولاته في أي مكون من المكونات قصديا.

5. إن الجمال الشعري ذو ماهية لغوية، ولذلك أهميته الحاسمة في بناء وتشكيل الظاهرة لأن الوعي يبدأ من العلامة اللغوية التي تتوسط بينه وبين الأشياء والموجودات، وما دام الفعل الأولي للوعي هو القصيدة أو العني، فإن اللغة هي فعل تحديد المعنى(7) ومن ثم بناؤه جماليا. وهذا يحتم أن التأويل الجمالي سيتأصل في عمق البنية اللغوية بما هي انبثاق من قصدية الوعي، وتتبنى في علاقات متشابكة وتتراتب في مستويات متآنية من حيث القصد والدلالة والرؤية. مع التنبيه إلى أن الوعي الشعري يشكل اللغة لا بوصفها مادة غفلا كما أن اللون مادة في الرسم، بل لكونها حاملة للوعي الثقافي الجماعي، إن الوعي الشعري يشكل الوعي الجاعي من خلال اللغة.

إن هذه الرؤية يمكن أن تكون مثمرة وبناءة إذا ما وظفت بوعي لأنها تفسر الشعر بذاته، دون استقاطات خارجية اطلاقاً، تأسيساً على أنه ممارسة جمالية للغة بوصفها - أي اللغة - مستقراً للوجود الإنساني بما هو وجوده. وضمن هذا السياق المنهجي الكلي سنحاول استكشاف الماهية الجمالية - الترميزية لظاهرة الثور الوحشي بوصفها مكوناً يصدر عن رؤية القصيدة للعالم ويبنيها في الوقت نفسه.

رابعاً: النص

سنختار سينية بشر بن أبي خازم الأسدي لممارسة التأويل الجمالي عليها، وهو اختيار مبرر لأن هذه القصيدة تمثل نموذجاً كلياً لظاهرة الثور الوحشي في الشعر الجاهلي (8):

1. أمِنْ دِمْنَةٍ عَادِيَّةٍ لَمْ تأنَّسِ ... بِسُقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الكَثِيبِ فَعَسْعَسِ
2. ذَكَرْتُ بِهَا سَلْمَى فَظَلْتُ كَأَنَّنِي ... ذَكَرْتُ حَبِيباً فَاقِداً تَحْتَ مَرْمَسِ
3. فَأَسْبَلَتِ الْعَيْنَانِ مِنِّي بَوَاكِفَ ... كَمَا انْهَلَّ مِنْ وَاهِي الْكُلَى مُتَبَجِّسِ
4. سَرَاةَ الضُّحَى حَتَّى تَجَلَّتْ عَمَايَتِي ... وَقَالَ صِحَابِي أَيَّ مَبْكَىً وَمَحْبَسِ
5. فَقُمْتُ إِلَى مَقْذُوفَةٍ بِجَنِينِهَا ... عُذَاقِرَةٍ كَالفَحْلِ وَجْنَاءَ عِرْمِسِ
6. جُمَالِيَّةٍ غَلْبَاءَ مَضْبُورَةِ القَرَا ... أَمُونٍ ذَمُولٍ كَالفَنِيقِ العَجَنَّسِ
7. وَيَفْضُلُ عَفْوَ النَّاعِجَاتِ ضَرِيرُهَا ... إِذَا احْتَدَمَتْ بَعْدَ الكَلَالِ المُغَلَّسِ
8. كَأَنِّي وَاقْتَادِي عَلَى حَمْشَةِ الشَّوَى ... بِحَرْيَةَ، أَوْ طَاوٍ، بِعُسْفَانَ، مُوجِسِ
9. تَمَكَّثَ حِيناً ثُمَّ أَنْحَى ظُلُوفَهُ ... يُثِيرُ التُّرَابَ عَنْ مَبِيتٍ وَمَكْنِسِ
10. بِرُهٍّ كَأَصْدَافِ النَّاعِ قَرَائِنٍ ... إِثَارَةَ مِعْطَاشِ الخَلِيقَةِ مُخْمِسِ
11. أَطَاعَ لَهُ مِنْ جَوِّ عِرْنَانَ بِأَرْضٍ ... وَنَبْذٌ خِصَالٍ فِي الخَمَائِلِ مُخْلِسِ
12. فَزَلَّجَاهُ شُفَانُ قَطِرٍ وَحَاصِبٍ ... لِسَحْرَاءَ مَرَّتْ غَيْرَ ذَاتِ مُعَرَّسِ
13. وَبَاتَ عَلَى خَدٍّ أَحَمَّ وَمَنْكَبٍ ... وَدَارِئَةٍ مِثْلِ الأَسِيرِ المُكَرْدَسِ
14. وَبِتْنَ رُكُوداً كَالكَوَاكِبِ حَوْلَهُ ... لَهُنَّ صَرِيرٌ تَحْتَ ظَلْمَاءَ جِنْدِسِ
15. فَبَاكَرَهُ عِنْدَ الشُّرُوقِ غُدَيَّةً ... كِلابُ ابْنِ مُرٍّ أَوْ كِلابُ ابْنِ سَنْبَسِ
16. فَأَرْسَلَهَا مُسْتَيْقِنَ الظَّنِّ أَنَّهَا ... سَتَحْدِسُهُ فِي الغَيْبِ أَقْرَبَ مَحْدِسِ
17. فَأَدْرَكَتْهُ يَأْخُذْنَ بِالسَّاقِ وَالنَّسَا ... كَمَا خَرَّقَ الوِلْدَانُ ثَوْبَ المُقَدِّسِ
18. فَأَزْهَقَ زِنْبَاعاً وَأَتْلَفَ فَارِغاً ... وَأَنْفَذَهُ مِنْهَا بِطَعْنَةِ مُخْلِسِ
19. فَلَمَّا رَأَى رَبُّ الكِلابِ عَذِيرَهَا ... أَصَابَ بِهَا مِنْ غَائِظٍ مُتَنَفَّسِ
20. وَمَرٍّ يُبَارِي جَانِبَيْهِ كَأَنَّهُ ... عَلَى البِيدِ وَالأَشْرَافِ جَذْوَةُ مُقْبِسِ
21. يَقُومُ إِذَا أَوْفَى عَلَى رَأْسِ هَضْبَةٍ ... قِيَامَ الفَنِيقِ الجَافِرِ المُتَشَمِّسِ
22. عَلَى مِثْلِهَا آتِي المَتَالِفَ وَاحِداً ... إِذَا خَامَ عَنْ طُولِ السُّرَى كُلُّ أَجْبَسِ

خامساً : التأويل الجمالي للنص

النص الشعري عالم يتشكل بوصفه نظاماً للمعنى ذا حركية تنبثق من قصدية الوعي وتفاعله مع ذاته. ولهذه الحركية وسيط أساسي يتهمثل في وعي التلقي أو التأويل الذي يعين عالم النص على التحقق في الواقع. غير أن عالم النص أياً كان ليس انعكاسا للواقع، وإنما هو تشكل قائم على تكثيف الدلالات وصياغتها برؤية شعرية نابضة بالحياة وبفاعلية هذه الرؤية تعيد اللغة بناء الواقع شعريا إذ تتعمق في ماهيات جزيئاته ثم تربط بينها في شبكة من العلاقات التي يستحيل الفصل بينها أو عزل مستوياتها بعضها عن بعض. إن القصدية في نظام المعنى تتظاهر في لغوية النص بوصفه وجوداً جمالياً ماهيته الوعي. ومن هنا تتعقد شبكة العلاقات عن طريق تسرب الدلالات في بعضها، الأمر الذي يؤدي إلى تماهي المستويات وتأنيها . . ومن هذا المنطلق، فإننا لا نستطيع أن نحكم على هذا النص بأنه (واضح) لا يفصلنا عنه سوى غرابة معجمة وقدمكه، كما اعتدنا أن ننظر إلى الشعر الجاهلي عموماً. والتأويل الجمالي يفرض قبل كل شيء طرح أي حكم مسبق والدخول إلى عالم النص بوعي مفتوح فارغ إلا من آليات الاستكشاف والتعمق في أسرار اللغة الشعرية وقدرتها على تحويل المعنى إلى إمكانية، أي أن المعنى في هذه الحالة، سيتعدد وينمو بمقدار ما يكون وعي التلقى متفتحاً على الممكن الشعري الذي ينبثق من وعي النص، ومن الحوار، والتفاعل بين الوعيين.

يبدأ النص بهمزة استفهام، مما يعني - لأول وهلة - أن هناك صياغة إنشائية للتشكيل لكن هذا الإنشاء يفاجئنا بغرابة تركيبه، فهو مبتور لا يبين عن ماذا يتساءل وعي النص ومن المفروض، نحوياً، أن الجار والمجرور (مكن دمنة) اللذين يعقبان همزة الاستفهام لا يقومان بنفسهما، بل لابد من تعلقهما بتركيب

إسنادي (جةملة إسمية أو فـعلية)، لكن وعي النص يحذف هذا المتعلق به، مما يشيـر إلى وجود وظيفـة لهذا الحذف، ودلالة مـا، إذ يمكن أن يكون المحذوف مضمـرا أو مسكوناً عنه، أو أنه مؤجل سيظهـر عبر تحولات التشـكيل الجمالي للنص. وعلى الرغم من ذلك، فـإن ابتداء النص بالتسـاؤل على هذه الصيـغة الغربيـة - يمكن أن يسبغ طابعه علي النص كله ويـحوله إلى سؤال كبـير كلي يتطلب أن ينطوي على إجابة أو إجابات ممكنة.

إن هذا السـؤال ينبثق من مـواجهـة وعي النص والذات الشعـرية للدمنة المدثرة. وارتباط هذه الدمنة بوصف (العـادية) يحيل فوراً إلى الزمن ومـضيه، فهي منسـوبة إلى (عاد) تشكيلياً، بمعنى أن الطلل الذي تواجـهه الذيات يتناص مع هذا المسمى الذي ينطوي علي دلالات القـدم والاندثار والشؤم والفناء التي يعرفـها الوعي العربي. وهذه الدلالات سـتتسرب في النمنـة لتشكل ماهيتـها والتناص بين الموصوف والصفـة مبنى على فكرة الزمن ومتأصل فـيها، وبذلك يصـبح الاندثار والفناء مرادفـاً للزمن ترادفـاً بنيوياً ممـا يحيلنا فـوراً إلى فكرة الدهر، التجـسد الحي للزمن في الوعي العربي وتلك القوة المهـولة التي توجد الزشياء وتفنيها في دورة لا تنتهي. هكذا ينبثق وعي النص من عمق التوتر بين ذاتية وجوده وبين مـوضوعية وجود الطلل - في - الدهر، بوصفـه فعلاً وأثراً من أثاره وهو يتدفق نحـو المضي المستمـر، من هنا يصبح المشـهد الطللي بؤرة يتكثف فـيها وعي النص، تمور بالحـركة بفـاعلية ما تنطوي علـيه من توتر، لا محض (مقدمـة) للقصيدة أو مكوناً فنياً تقليدياً من مكوناتها كـما اعتدنا النظر إليها.

إن هذا التوتر الذي يمـنح البؤرة التشكيليـة للنص حركـيتهـا يتخلق من تقاطع زمنين متـضادين. زمن الذات الشعرية ووعيـها (الآن المطلق - الوجود)

وزمن الطلل (المضي المطلق - الاندثار) ولا سبيل إلى التوفيق بين الزمنين، لأن ماهيتهما الجوهرية مختلفة اختلاف تناقض وصراع. غير أن زمن الطلل زمن كوني في وعي النص يؤطر وجوده وذاتيته، مما يعني أنه ممكن أن يطويهما في أي لحظة. وهذا ما يدفع ذاتيته بكل مقومات الوجود والفاعلية الممكنة له في موقف كهذا وذلك الفعل يزداد توهجاً وطراوة مع مواجهة رعب المصير الذي يعنيه الطلل بما ينطوي عليه الاندثار وفقدان وزوال مستمر.

والطلل من هذه الجهة يعني انقطاعا للمكنات السابقة الخاصة بالذاتية وتبددا لها. كما قد تبدد الطلل نفسه. ويلاحظ كيف يحدد وضع النص موقع الطلل، فهو بين الرمال (السقط، الكثيب، وربما عسعس) التي تتغير وتتحرك باستمرار وتنفي ثبات الطلل في المكان وفي العالم، هذا فضلا عن أنه يفتقر رلى أهم عنصر ليكون علامة على الوجود والنماء أي الإنسان، (بدلالة : لم تأنس) الذي اندثر في المضي وخلف الطلل وراءه علامة على هذا الاندثار.

بهذه الرؤية المأساوية المتوترة، يستحضر وهي النص وجوده الكلي المتمثل، بالمرأة الحبيبة، والتذكر يعني استنفاذها من المضي لتحضر في الآن وتزيده غني وثراء، لكن، لما كان هذا الاستحضار من خلال الطلل، فإنه أصبح فارغاً من ماهية الوجود لأن ماهيته الحقيقة هي الموت، وهذه هي دلالة التشبيه في البيت الثاني، إن تذكر المرأة الحبيبة مساو لتذكر حبيب ميت يسكن القبر. وهكذا يتحول الطلل إلى قبر للذاتية تبادليا، لكنه قبر إمكاني بالنسبة لها. ومن هنا، من مواجهة الذاتية لقبرها وموتها ينبثق هذا الحزن الممض المثير لبكاء لا ينتهي كما يبدو.

ولكن التشكيل الجمالي المدمع الغزير بتدفق الماء من اكلى الواهية الممزقة يمكن أن يشتق من وعي الذاتية ورؤيتها لنفسها وهي تهدر مقوم وجودها

الأساس - من حيث أن الماء هو مـقوم الوجود في فضـاء الدهر أو الصحراء - أي أن كون الكلي واهية لا تحفظ الماء يشيـر رلى شرخ في ماهية الوجود الذاتي وبنيتـه التي كونها إطارها أو مـجالها الحـيوي الشحـيح الذي يضيق باستـمرار ويجـبر هذا الوجـود على الانكفاء والانغـلاق والسلبيـة والتمـاهي مع الوعي الجماعي باضطراد، ويعيقه عن الانفتاح والممارسة والفعل، وبهذا تبددت الحبيبة رمز الوجود، والعالم تحول إلى طلل.

إن وعي الذاتيـة بهذا الواقع وبذاتـها يتنبـه فجـأة إلى ضرورة تجـاوزه، ومبعث ذلك أن مواجهة الطلل والانغماس فـيه والتعمق في ماهيته يضع الذاتية أمام خـيارين، إما أن تستـمر في تماهيهـا مع الطلل وفيه أو أن تقطع ارتبـاطها الوجودي بها لتنفتح على زمانيتـها. أي أن الموقف ينطوي إما على التماهي في المضي والاستـسلام له، أو التشـبث بالآن، والثاني هو ما يخـتاره وعي النص مدفوعاً بعاملين، الأول هو تجلي (عمـايته) وانكشاف جوهر الواقع الطلل أمامه فجـأة، والثاني هو الآخـر (الصحاب). إن حـاجة الآخـر إلى ذاتية الشـعرية ووعيها، يحفزها ويحمـلها المسؤلية في أن توجد وتدوم وتستكشف الآتي وهنا تنبثق الناقة ولنلاحظ كيف يشكلها وعي النص:

1. أنها ناقـة أنثى وليست جملاً ذكـراً، لكنها ذات صفحـات ذكرية، بل هي مثال للفحولة.
2. أنها أنثى موقوفة عن ممارسة أنوثتها وأمومتها (مقذوفة بجنينها).
3. أنها ذات ماهية حجـرية (عرمس - حجر) ولها صفات مشـتقة من الحجر كالشدة والصلابة والقوة، ولكنها حجر حي بكل ما في الكلمة من معني.

إن عناصر هذا التشكيل الجـمالي للناقة تثير أسئلة متـعددة عن ضرورتها

أولا، وعن دلالاتها ثانية، وهي ذات أهمية قصوى في فهم هذا التشكيل، ثم رؤية القصيدة ككل: لماذا تكون الرحلة على ناقة وليس على جمل، علي حين أنها تنطوي علي ماهية الذكورة المثالية؟ ولماذا تتشكل حجراً حياً ذا قوة وصلابة وسرعة تكاد تكون مطلقة؟ وما هي الروابط التي تجمع بين هذه الصفات الماهوية المتعددة المتلاحقة؟ وأخيراً، لماذا تتحول جمالياً إلى ثور وحشي فجأة إذ يختزل وعي النص وجودها في هذا العنصر التشكيلي الجديد الذي سيمتدعلى ثلثي أبيات القصيدة؟

لقد حاول الباحثون ممن أشرت إليهم آنفا وغيرهم أن يجيبوا على أسئلة كهذه، لكن إجاباتهم كانت أحادية لأنها لم تربط بينها في نسق واحد، فضلاً عن أنها تركت الشعر وانطلقت إلى الاساطير والمعتقدات، في حين أن الإجابة الوحيدة الممكنة مباطنة للنص الشعري نفسه وتشتق من رؤيته وماهيته الجمالية.

قبل الإجابة، لنتذكر هنا ذلك المثال الشائع في تاريخ النقد العربي القديم من أن المسيب بن علس كان ينشد قصيدة له، فوصل إلى قوله :

وقد أتناسى الهم عند احتضاره بناج عليه الصعيرية مكدم

فصاح طرفة بن العبد مستهزئا: استتوق الجمل.

وعلى عكس ما تعلمناه من كتب النقد الأدبي القديم، فإن المسيب لم يخطىء بأن زين جملة بحلية أو علامة خاصة بالناقة. بل كان خطأة أن بدأ رحلته علي جمل وليس على ناقة. وهو الشاعر الجاهلي الوحيد - كما أعلم - الذي فعل ذلك، ومن هنا كان استنكار طرفة لقوله. لقد خالف المسيب مبدأ أساسياً في الوعي الشعري الجاهلي. وهذا يعني أن ارتحال الشعراء الجاهليين على ناقة دائما لم يكن محض خضوع لما هو معتاد من تقاليد فنية، بل هو

تلبية أو صدور عن مقوم أولي من مقومات هذا الوعي، ورؤيته لذاته و (لعالمه) ذي ذلالات عميقة قد لا نستطيع تحديدها بدقة لكن سنحاول ذلك.

إن الرحلة على الناقة تتأصل في الموقف الطللي دائما، والطلل هو البؤرة التي تنبثق منها القصيدة بوصفها تشكيلاً فنياً جمالياً يؤدي رؤية للعالم، وهذه البؤرة ذات ماهية جذلية توحد بين وعيين وزمنين، وعي الجماعة السكوني المتماهي مع / في فضاء الدهر، ووعي الذاتية الحركي المتطلع إلى الوجود والفعل، وزمن الدهر المتدفق إلي المضي، وزمن الذات الشعرية التي تكافح من أجل التشبث بالآن. وبناء على ذلك فإن الوقوف على الطلل يعني الهم بتحقيق هذا الآن من خلال استكشاف ماهية التماهي في فضاء الدهر والمضي الكامن في الطلل. ومن ثم، فإن الناقة تجسد التوتر الماهوي العميق للطل . . ولهذا فهي تمور بالحركة والنشاط وتندفع بأقصى سرعتها إلى الأمام، إلى الأمام فقط، إنها تهرب من المضي والغناء، ويجتذبها الآتي، ولذلك فهي تجسد أيضاً مطلقية الوجود في الآن. وعند هذه النقطة نعثر على إجابة ممكنة لأول أسئلتنا، فمطلقية الوجود يمكن أن تتجسد في الناقة حسب، لسببين، الأول أنها تناسخ وجودي مشتق من الواقع الجاهلي اليومي، فمعروف أن العرب عادة ما تستخدم النوق لركوب الرجال، وتجعل الجمال للظعائن أو النساء. والثاني أن الوعي الشعري إذ يجسد هذا التناسخ في الناقة، فإن في ذلك استجابة لنداء عميق في اللاوعي الجاعي للإنسان، لقد كان كارل يونغ يحلل البنية الذاتية لكل إنسان إلى عنصرين متكاملين هما العنصر الذكري (الأنيموس) والعنصر الأنثوي (الأنيما) فعند الذكور يظهر العنصر الأول ولكنه يظل ينطوي بصورة واعية أو لا واعية على العنصر الثاني وبالعكس (9).

وعلى ذلك، فإن الناقة هي (انيما) الذات الشعرية التي تتشكل جماليا

لتعبر عن تكاملها من العنصرين. إن وعي الشاعر يريد أن يوفر لذاته كمال الوجود من خلال دمج الأثنين.

وإذا كانت الناقة موقوفة عن أنوثتها وأومتها كما تتشكل في النص، فإن لذلك دلالته الجوهرية. فالجنين الذي فقدته الناقة ترميز للمكنات الوجودية التي لم تتحقق بفعل القمع الذي مارسه فضاء الدهر على الذات الشعرية. إن وعي النص يدرك بعمق أن الطلل علامة على اندثار الوجود وتناقضة المستمر، ولذلك يجسد الناقة أما فقدت جنينها وكأنه بذلك يحفزها لتكون أكثر اندفاعا لتحقيق أمومتها الموتورة مجددا. وهذا ما يجعلها (غلباء، مضبورة، جمالية قورية كالفحل الضخم سريعة المشى، لأنها تعي هدفها جيدا). وفوق كل ذلك فهي تظل تقاوم وتتفوق على أفضل النوق وأسرعها وتحتدم في سيرها على الرغم من الظلام الذي يحيط بها، ظلام فضاء الدهر، وربما بفعله، إن الناقه تقهر المعوقات وتزداد بها قوة.

لنلاحظ هنا، كيف أن التشكل الجمالي للنص ينسج الدلالات ويعالق بين العناصر بدقة بالغة، ثم كيف تتسرب الدلالات بعضها في بعض لتكوين رؤية النص، مما يعني أن هناك وعياً فاعلاً يدرك هدفه. وفي هذا الإطار يأتي اسباغ ماهية الحجر على الناقة، وواضح أن الحجر صفة أساسية في التشكيل الجمالي للناقة (حيث نجده عند كل الشعراء الجاهليين تقريباً) ولذلك دلالته أيضا.

إن الحجر في الوعي الإنساني عموما ذو دلالات رمزية غنية تتأصل في أعماق الحضارة الإنسانية. ذلك أن دواميته وصموده بوجه التغيرات قد جعله علامة على الخلود والقدرة على مقاومة الفناء، ومن ثم فقد ارتبط بالألوهية وصار علامة على الإلهي والمقدس ومن هنا فقد أصبح الحجر عنصراً أساسياً

(سواء من حيث ماهيته الواقعية أو الرمزية المجردة) في بنية الدين عند البشر عبر التاريخ).

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد كان الحجر ترميزاً للوجود الإنسان الذاتي وهو يكافح من أجل أن يبقى ويستمر.

وفي الوعي الجاهلي نجد للحجر مكانة مميزة (بوصفه وعياً وثنيا) فقد قدس وعبد لذاته في كثير من الأحيان (وقد كانت أهم الآلهة الجاهلية كالات والعزى ومناة عبارة عن حجارة طبيعية ذات أشكال وألوان غريبة) وعزز هذه المكانة ذلك الشعور الدائم بالفناء والزوال الكلي في فضاء الدهر .

إن كلاً من الإلهي المقدس والذاتية تجمعها فكرة الخلود والقدرة علي الوجود المطلق وكلتاهما تتكشفان في الحجر - الناقة تناظريا . إن الوعي الشعري إذ يطلق الناقة في فضاء الدهر والموت إنما يريد أن يقهره بحجرية الناقة، بقدرتها المطلقة على الوجود والفعل والبقاء. وهكذا يمكن أ تتفوض ماهية هذا الفضاء في بنية الوعي الجاهلي، أعني المضي، إن الناقة باندفاعها الواعي الحصين إلى الأمام تؤسس الحاضر وتسشرف المستقبل وترسخهما في الوجود المطلق وبه . وهذا يعني أ هناك رغبة عميقة في الخروج من سكونية فضاء الدهر ودائريته المنغلقة قد بدأت تتخلق في بنية الوعي العربي نحو الحضارة. لكن هذه الرغبة لا يمكن أن تتحقق بدون توفير المقومات الضرورية لتحقيقها والكفاح من أجلها. وهنا يأتي الثور الوحشي لينطوي على كل ذلك.

إن أول ما ينبغي توضيحه أن.الثور الوحشي الذي يحضر في القصيدة ليس موجوداً طبيعياً غفلا بل هو ترميز مشتق من كل ما تمثله الناقة أي أنه ترميز مشتق من ترميز، وتبعاً لذلك فهو محمل بالدلالات المعقدة. إن الذات

الشعرية التي تعاني الفناء وتطمح على تأسيس ما يبقي تناسخت أولياً في الناقة التي انطوت على معادلة مستهجيلة هي معادلة (الحي) - الباقي - القادر) في فضاء لا يبقى فيه شيء. إن الثور ينبثق من رؤية الوعي الشعري لعالمه، ويتشكل جماليا من الموقف الطللي وهو يواجه الموت، ويريد اختعراقه بالناقة - الثور.

لقد اعتاد الباحثون على تفسير الثور الوحشي بالثور المعروف (ذكر البقر) وهذا سوء فهم أدى إلى تعقيدات اسقاطية بعيدة عن الواقع الشعري الجاهلي. في حين أن هذا الحيوان هو نوع من الغزلان، وتحديداً هو ذكر المها. وذلك ما يؤكده الشعر نفسه من خلال الصفات التي نجدها له، فهو أبيض اللون ذو قوائم سود وقرنين مستقيمين طويلين، أحم (أسود) الخدين، وينبني علي ذلك أن نحاول استكشاف دلالات هذا الحيوان في الوعي الجاهلي وكيف وظفها الوعي الشعري وشكلها جمالياً لتؤديرؤيته للعالم.

وأول ما نلاحظه على هذا الثور أنه لا يدعي باسمه هكذا مباشرة، أعنى أننا لا نجد شاعرا جاهلياً واحداً يقول : (كأن ناقتي ثور وحشي . . .) وإنما يشيرون إليه بصورة غير مباشرة عن طريق صفاته التي يتداولها الشعراء الجاهليون مثل: (أسفع الخد، أخثم، اخنس، ناشط، لهق، مشب، موشي، مشيح) (12) وهو ما فعله بشر أيضاً. وهذا يثير تساؤلاً ملحاً عن سببه.

إن الإنسان لا يجرؤ على تسمية شيء ما إذا كان مقدساً عنده بصورة استثنائية الأمر الذي يعني أن هذه الصفة تشكل الماهية الجوهريةللثور الوحشي، وهنا تحضر كل الدلالات الأسطورية التي تربط الثور بالألوهية.

غير أننا يجب ألا ننساق وراء هذه الدلالات - كما فعلت أغلب

الدراسات التي تناولت هذا الموضوع - دون أن نتابع كيفية تشكلها الجمالي في بنية القصيدة ونستكشف تعالقها الماهوي برؤية الذات الشعرية لذاتها وعالمها، وهذا ممكن حسب من خلال متابعة التأويل الجمالي لهذه الظاهرة والتنبه إلى عناصرها الأولية كما شكلها الشاعر يبدأ المقطع الخاص بموضوعه الثور في قصيدة بشر بـ (كأني . .) وما يبره ذلك ملاحظتين، الأولى، أن الشاعر يتحدث عن ذاته أو بكلمة أدق، هو يشكل ذاته (على) الثور بمعنى أنه بعد أن توحد بالناقة وأطلق ذاته فيها عبر الصحراء مخترقاً بوعيه فضاء الدهر، يعود الآن ليحول ذاته ويداخلها في الثور الوحشي، وذلك لأجل أن يشكل وجوده في العالم ماهية ووظيفة من منظور جديد، إن اختراق فضاء الدهر وحتمياته الثقافية والاجتماعية لا يمكن أن تؤدية الناقة بماهيته، لأن الاختراق يفترض المواجهة، والمواجهة تعني الصراع، والناقة دخلت في صراع مع ذاتها لتتجاوز ذاتها وتتعالى عليه وكذلك فعلت مع الذوات الأخرى (الناعجات) والآن لا بد من عنصر آخر يبلغ بالصراع إلى أقصى أشكاله أي صراع الذات مع العالم، وهذه وظيفة الثور.

الملاحظة الثانية أن تركيب (كأنى) لا يعني ما أفهمتنا إياه البلاغة من أنه تشكيل تشبيهي ذو طبيعة آلية (مشبه ومشبه به وأداة . . ألخ) . إنما هو تخييل بالمعنى الفنى الجمالي للكلمة، أي أن الشاعر يخيل الثور في ذاته عبر الناقة، إنه يتحول شعرياً إلى ثور، لا على سبيل التشبيه الالي بل على الحقيقة. ومن هنا يأتى هذا الاستطراد التشكيلي الذي يمنح الثور وعياً عميقاً باذته ووجوده هو وعي إنساني متفوق حصراً.

والملاحظ في البيت الثامن أن الشاعر يخيل (ولا أقول يشبه) في ذاته - الناقة بقوة وحشية أولا ثم يتدارك ذلك بـ (أو) ويتحول إلى تخيل الثور. ولعل

في ذلك إشارة لما ذكرناه من تكامل الذات الشعرية (بجانبيها الذكري والأنثوي). غير أن كلاً من البقرة والثور يحيا في فضاء سلبي معاد (حربة - حرب، عسفان - عسف - ظلم) مما يحيلنا فوراً إلى فضاء الدهر (الذي حرم الذات الشعرية من حبيبها - والناقة من جنينها ، قبلاً) ويوحي لنا بالمصير الذي ينتظر الثور وعليه أن يواجهه. علي الرغم مما يشعر به من خوف (موجس) وهذا هو جوهر عالم الثور. عالم مخيف، متحول، مضطرب، لا يستقر، وينذر بالخطر دائما. والثور في عالمه يحاول أن يستقر، أن يبني بيته ويعيش أمنه وخصوبته. ومحاولته هذه مدفوعة بتضورها إلى الأمان والبقاء (كما) يتضور العطش - وقد تأصل المزمن في أعماق ذاته إلى الماء ويحفر في الأرض بحثاً عنه . . والثور في ذلك إنما يتعطش إلى الوجود، وذلك يتطلب توفير مقومات هذا الوجود. غير أن التغيرات البيئية الكارثية في فضاء الصحراء - الدهر تحرمه مما توفر له من هذه المقومات (البارض - النبات الجديد الطري) وتحيله إلى الهشيم الجاف. ثم تكمل ذلك بالرياح الشديدة التي تحمل البرد والحصى والتراب لتطرد الثور إلى فضاء مقفر مجدب لا أثر للحياة فيه، ولا يصلح أبداً لتأسيس الوجود.

إن قضية الوجود بالنسبة لهذا الثور ليست فردية - أعني منغلقة على انويتها - لأن الوجود لا يمكن أن يكون إلا في الآخر من أجله . ومن هنا يشير الوعي الشعري إلى أن فضاء الدهر الكارثي لا يطرد الثور وحده بل إناثه معه أيضاً، ولنلاحظ كيف تشكل هذه الإناث جمالياً، إنها كواكب تتحلق حول ذكرها - الكوكب الأكبر (ضرورة) وهذه الإناث الكواكب تنوح بصمت تحت الظلمة الشديدة لفضاء الدهر. وأمام هذا العنف والجبروت الهائل لا يملك الثور - الذات سوى أن يشعر أنه أسير مقيد عاجز عن الحركة تماماً، وعن ممارسة

الوجود، كما يبدو.

إن فضاء الدهر لا يعين الذات على ممارسة وجودها ووعيها وذلك بحرمانها من مقوماته واضطراره لها إلى بيئة لا عزاء فيها أو أمل، فحسب، بل يحاول أن يهمش الوعي إلى أقصى حد ممكن بالقضاء عليه تماماص، وهذا ما يمثله التحول الجديد في التشكيل الجالي لوجود الثور في العالم، وهو دخول الكلاب والصياد كعناصر إضافية مكونة لكارثية فضاء الدهر.

والذي يمكن ملاحظته، أن هذه الكلاب ما هي إلا ترميزات لحوادث الدهر ومصائبه و (ريب) التي تنهش ذاتيه الذات وتستنزفها جزءاً بعد جزء، هي ترميز للنثرية والجزئية ولكل ما يعوق الذات عن إدراك وجودها ويقمع هذا الوجود. ويضطرها إلى التماهي في فضاء الدخر لتندثر في مضيه المطلق. أما الصيدا فما هو إلا ترميز للدهر نفسه الذي يترصد الإنسان في ذاتيته ليرميها ويقضي عليها (وهي صورة شائعة في الشعر الجاهلي) [13]. وهو عادة ما يفعل ذلك في فضائه الصحراوي القاتل، ومن ها هنا تعتبير عن ثقته بمقتل الثور عندما أرسل كلابه (البيت 16) وثمة تشكيل غريب لمشهد ضراوة الكلاب وهي تطارد الثور وتتجمع عليه وتنهش في جسده - ذاته، إنها في رؤية الوعي الشعري للقصيدة، تفعل ذلك (كما) يتجمع الأطفال حول راهب قد عاد لتوه من الحج إلى بيت المقدس، يمزقون عنه ثوبه تبركاً به. هذا التشكيليصعب تفسيره بعمق ما لم نتذكر عن الغزال (والثور الوحشي) ذو قيمة رمزية تتمثل في أنه (رمز للروح) [14].

هذا، مرة أخرى، سنضطر إلى العودة إلى كل المضامين الدينية للثور الوحشي (بوصفه غزالاً). إنه ترميز للإلها كما هو متداول في الدراسات التي كشفت عن الأبعاد الأسطورية لهذه الظاهرة في الشعر الجاهلي. ولكن أودّ أن

أبين بأنّ الشاعر الجاهلي عموماً، لم يكن يصدر مباشرة عن وعي أسطوري، بل كان وعيه أكثر تعقيداً نظراً لما لا يمكن إنكاره من التعقيد الثقافي الذي كان يميّز العصر الجاهلي بوصفه عصراً انتقالياً اختتم بأعظم ثورة حضارية في حياة العرب كأمّة غيرت مجرى التاريخ الإنساني. وهذا يفرض أنّ الشاعر أو الوعي الشعري قد جرّد هذه الظاهرة من مضمونها الأسطوري البحت واستبقى مفهومها ودلالتها الروحية أو على الأقل وظّف المضمون الأسطوري الروحي لها في تأسيس رؤيته. وهكذا أصبح الثور الوحشي ترميزاً لما هو روحي في الذات الإنسانية وفي وعيها بذاتيتها ووجودها. إنّ الكلاب - حوادث الدهر تحاول أن تقضي علي هذا الروحي المتمثل في الثور لأنّ الدهر الجاهلي فضاء مادي تجزيئي يشتت الوجود بكل مضامينه حتى لا تصل الذات إلى ذاتها أبدا فتعجز عن تأسيس أي شيء، ولا نلبث أن تندثر في المضى لاكوني. إنا نلتمس هنا شعوراً مأساوياً حاداً بلا جدوى تأسيس أي شيء إنساني في فضاء الدهر. لكن هذه المأساوية تنطوي على رفض عميق وواعٍ لهذا المصير واحتجاجاً عليه. ومن هنا يتقدم الوعي الشعري بالحلّ الذي ينقذ ذاتيته من مصيرها، إنّه المواجهة كقيمة جديدة ففي الطلل كان عليه أن يهرب من كل ما يمثله من فنائية واندثار، وينطلق بالناقة لاختراق فضاء الدهر بالفعل والحركة إلى أمام، إلى أمام فقط، لكن مع التحول الجمالي للناقة إلى ثور وحشي كان على الوعي أن يتوقف عن اندفاعه هذا ليعود لمواجهة هذا الفضاء وهو أكثر قوة ومضاء ليقوضه من الداخل، وذلك هو مضمون المعركة التي يدخلها الثور مع الكلاب ويقتل بعضاً منها - يتغلب عليها وعلي حوادث الدهر ويعيد بناء ذاته وتوازنه - وهذا ما يجعل الدهر، وهو القوة الكونية الهائلة، يقف عاجزاً عن القضاء على الذات، فقد أصبحت بالوعي وبالمواجهة أكثر قوة منه. هذه المواجهة ستجعل ذاتية

الذات تتعالى ذاتها، وتتوهج بممارساتها لوجـودها وتؤسسه، راسخاً خصباً في العالم، وتؤسس العالم بـه، وتلك دلالة البيتين (21 و 22) فالثور بعد دخوله المعركة وانتصاره علي الكلاب أصبح متفـوقاً على ذاته (يباري جانبيه) ويخترق ظلمة فـضاء الدهر بتوهج ذاتيتـه ونور وجوده (جذوة مقبـس) وما دام الوجود يعني الخصوبة وولادة الممكنـات اللانهائية فإنّ الثور يقف علي المرتفع يسـتشرق المستقبل، والمجـالات المتاحة أمامه، وهو يتطلع إلي تجديد الـعالم وإخصابه بما انطوى عليـه - بفعل النصـر - من فحولة ثـائرة تتطلع للإناث (الكواكب التي باتت تئنّ في ظلمـة فضاء الدهر قـبل دخول الثور المـعركة وقـرارة الدفاع عن وجوده) بوصفها الممكنات لتحقق هذا الوجود. إرادة وفعلاً ووعياً.

من خلال هذا التأويـل الذي يتعمق في ما وراء الظاهر باحـثاً عن الخفي غيـر المباشر على مـستوى الوعي والرؤية: لابـد من ملاحظة مسـألة غاية في الأهميـة وهي أنّ القصيدة مـا دامت تصدر عن وعي فني متفـوق - ضرورة - فإنّ العلاقات بين أجزائها ومكوناتها ذات النتظام مثير للإعجاب على الرغم من تحولات التشكيل وتغـيرّه من بيت إلى آخر ومن مشهد إلى آخـر، إن القصيدة بفعل وعـيها منظومـة مدهشة من الدلالات المتـعالقة التـي تتكامل فيمـا بينها لتؤسس جماليـات القصيدة ورؤيتها للعـالم. إنّ الوعي الشعري وهو يبني هذه القصـيدة يبـدو واعياً بكل تفـصيلاتـها وبالمسار الذي تتـخذه من بدايتـها إلي انفتاحهـا بالكامل على العالم ولا أقول نهايتها. ولهذا يعـود في البيت الأخير ليربط مكونات فـضائها ويعيـدها إلى نقطة البدء، إنّ الثور مـا هو إلا الناقة - الذات التي نمت وأصبحت أكثر قوة ووعياً الآن بما يكفي لأن تدخل في مواجهة مع الموت نفسه - المتآلف - وتتغلب عليه. وتتـعالى على كينونتها إلى الوجود وتلقي بذاتهـا في ممكناته اللانهـائيـة على الرغم مما يثـيره ذلك من خـوف في

الآخرين.

هذا. ومن جهة أخرى، فإنّ الوعي الشعري للقصيدة يبني فضاءها الجمالي من التعالق الجدلي لثلاثة مكونات هي الزمان والمكان والرؤية: وكل من هذه المكونات الثلاثة يشتمل على فضائين متآنين يتحركان جدلياً. فضاء اللذات الشعرية وفضاء الدهر. وفيما يخص الفضاء الأول فإن زمان الذات الشعرية هو زمان الآن المطلق الذي ينبثق جدليا من تقاطعه مع زمان الدهر الخطّي المتدفق إلى المضي.

أما المكان فيتمثل في أن الذات تتعمق ذاتيتها وتسكنها وتبنيها وتوفر لها مقومات الوجود في حين أنّ مكان الذات الثاني - الصحروايمارس ضغطه علي الأول ويتسّع إلى مالا نهاية مجدبا عقيما فارغاً من كل معنى. أما علي صعيد الرؤية فإن وعي القصيدة ذو بنية متوترة بحكم تضاد الذاتية كفضاء، مع فضاء الدهر لتخترقه أولا بالفاعلية (الناقة) ثم لتواجهة وتقوضه من الداخل (بالثور). وحصيلة ذلك كله أنّ فضاء الذاتية قد بدأ من الصفر ونمى حتى استوعب فضاء الدهر وأصبح أكبر منه بعد أن قوضه وتعالى عليه، أي أن الآن الذاتي أصبح أكبر مطلقيه من خطّية زمان الدهر اللانهائي، وتبعاً لذلك أصبح الوجود مؤسساً راسخاً في عمق المضي والاندثار.

والدلالة العميقة لذلك كله - خاصة مع شيوع هذه الظاهرة في الشعر الجاهلي - أن الوعي الشعري العربي كان يشعر برغبة عارمة في الخروة من محدودية بيئته الثقافية والطبيعية ويخترق الحدوق الضيقة لمجاله الحيوي ليوسّه، ويؤسس الوجود أي الحضارة، إنّ ظاهرة ثور الوحخش تعبير واعٍ عن تطلّع إلى تأسيس ما يبقى عن طريق تعميق الذاتية وترسيخ قيمها وفاعليتها وإعادة تنظيم العالم العربي على أساس جديد تماماً. إن الوعي الشعري العربي يدرك بعمق

ماهيته والمسؤولية الملقاة على عاتقه وماهية العالم الذي وجده فيه. وهذا العمق تظاهر في الإحكام الدقيق للعلاقات بين عناصر القصيدة وحركيتها وتحولاتها الغنية بالدلالة، كما تظاهر في وحدة الوعي مع ذاته وهو يتحول عبر الفضاء الجمالي للقصيدة.

إن الذات الشعرية - الناقة - الثور تظاهرات لذاتية الوعي وهي تتوالد جدليا من صراعها مع الطلل - الصحراء - الصياد وتتغلب عليها بتقويض ماهيتها (المضي والاندثار) بالآن وبالوجود الماهوي المؤسس للقيم وللعالم الحضاري.

هكذا يتبين لنا أن ظاهرة ثور الوحشش لا يمكن أن تفهم بعمق إذا تم عزلها والبحث عن جذورها الأسطونرية فقط لأن ذلك يؤدي إلى تجزئة البناء الجمالي للقصيدة العربية ويفقدها معناها ويشتت رؤيتها ومن الضروري أن يكون الاعتبار الأول والأساسي لكلية القصيدة وما تنتظمه من علاقات تشكيلية ورؤيوية تمنح الظاهرة - المكون الجزئي وظيفتها وأهميتها.

الهوامش

1. ينظر : مواقف في الأدب والنقد د. عبد الجبار المطلبي، دار الرشيد للنشر، بغداد 1980:65-112 وقد نشر هذا البحث لأول مرة في مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد العدد 1969/12.
2. ثمة عدد كبير من الباحثين العرب وغيرهم ممن كتب في هذا المجال، ينظر:

* الدكتور احمد كمال زكي: التفسير الأسطوري للشعر القديم، مجلة فصول، العدد 1981/3، تراثنا الشعري والتاريخ الناقص، مجلة فصول، العدد 1984/2 وفصل من كتابه (دراسات في النقد الأدبي) دار الأندلس، بيروت، 1980 بعنوان: التشكيل الخرافي في شعرنا القديم.
* الدكتور ابراهيم عبد الرحمن محمد: التفسير الأسطوري للشعر الجاهلي، مجلة فصول، العدد 1981/3، من أصول الشعر العربي القديم، مجلة فصول، العدد 1984/2 فضلا عن كتابه: الشعر الجاهلي، قضاياه الفنية والموضوعية، دار النهضة العربية، بيروت، 1980 الذي يصدر عن المنظور الأسطوري في بعض جوانبه.
* الدكتور مصطفى ناصف: قراءة ثانية لشعرنا القديم، منشورات كلية الآداب الجامعة الليبية / 1975 الذي يعالج فيه عددا من مكونات القصيدة الجاهلية وفق المنظور الأسطوري.
* الدكتور نصرت عبد الرحمن : الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في النقد الحديث مكتبة الأقصى، عمان، 1976 فضلا عن بحثه: سيدة المطر في

شعر أبي ذؤيب. مجلة الدراسات ، العدد 1980/1،

* الدكتور علي البطل: الصورة في الشعر الجاهلي حتى القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، دار الأندلس، بيروت 1980 وهي دراسة موسعة في المنظور الأسطوري.

* الدكتور عادل جاسم البياتي: الذي ألف عدة دراسات وبحوث حاول فيها أن يوظف الأسطورة والمعتقدات الشعبية الجاهلية في محاولة للبرهنة على وجود ملحمة عربية ذات أجواء أسطورية كملاحم الأغريف، منها : كتاب أيام العرب قبل الإسام لأبي عبيدة، دار الجاحظ، بغداد 1976، الشعر في حرب داحس والغبراء، مطبعة الآداب، النجف الأشرف 1972، وبحثه : الملاحم العربية ومقارنتها بالملاحم الكونية، مجلة الكتاب، العدد 1973/4، وبحثه : البطل الأسطوري والبطل الملحمي في الأدب العربي، مجلة آفاق عربية العدد 1976/18.

3. ينظر : مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج 1 / مجلد 60، كانون الثاني/ 1985:55-85.

4. ينظر : مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، (أرنست كاسبرر) ترجمة د. إحسان عباس، دار الأندلس بيروت 1961: 132 - وما بعدها.

5. ينظر : The Stream of Consciousness, edited by K. Sp Pope and J.L. Singer 1978. PP. 59-61,

6. ينظر: جماليات الشعر الجاهلي، د. هلال الجهاد، دار حنين للنشر، عمان، 2000: التمهيد النظري: 9-24.

7. ينظر: عصر البنيوية، أديث كيرزول، ترجمة د. جابر عصفور، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1985:96.

8. ديوان بشر بن أبي خازم الاسدي، تحقيق: د. عزة حسن، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1972:99-105.

9. عادية : قديمة منسوبة إلى عاد لم تأنَس: لم تطمئن (بوجود الناس)، السقط: منقطع الرمل. اللوى حيث يلتوي الرمل ويرقّ، فاقداً: أراد مفقوداً ، المرمس: القبر: واهي الكلي: يريد مزادة واهية الكلى : والكلى تخرز تحت عروة المزادة. متبجس: متفجر، نعت لواكف. سراة الضحى: ارتفاعه. العماية: الجهالة، العذافرة: الشديدة الصلابة. الوجناء: الغليظة، شبّهت بالوجين وهو متن ذو حجارة، العرمس: الصخرة، الجُمالية: الموثقة في خلقتها وشدتها وعظمها تشبيهاً لها بالجمل، غلباء : غليظة العنق، مضبورة القرى: شديدة الظهر. آمون: أمينة، ذمول: تسير الذميل، نوع من سير الإبل فيه سرعة ولين. الفنيق: الفحل الكريم. العجنس: الضخم الشديد، العفو: الكثرة والفضل والقدرة. الناعجات: السراع. ضريرها: صبرها على الشدة. الكلال المغلس: التعب من السير في الظلمة. الاقتاد: خشب الرجل، حمشة الشوى: بقرة دقيقة القوائم، حرية: موضع طاوى: ثور وحشي خميس البطن، عسفان: موضع. موجس: خائف حذر. المكنس: مأوى الغزلان والظباء. الرّحّ: الأظلاف الواسعة. الصناع: الحاذقة. قرائن: مقترنة. الخليقة: البئر التي لا ماء فيها أو أنّ خليقته طبعت على العطش، مخمس: قد مضى عليه خمسة أيام لم يرد الماء. الجو: ما اتسع وانخفض من الأرض. عرنان: جبل أو واد يوصف بكثرة الوحش. بأرض: أول ما يبدو من النبات والنبذ: القليل،

الخصال: أغصان الشجر، المخلس: ريح شديدة تحمل الحصباء. مرت: مقفرة لا نبات فيها. المعرّس: موضع النزول في الليل للإستراحة. حندس: شديدة الظلمة. الأحمّ: السود، وبقر الوحش سود الخدود. الدائرة موضع في جنبه. المكردس: المطروح على جنبه الذي جمعت يداه إلى رجليه، تحدسه: تصرعه. النساك عرق في باطن الفخذ، المقدّس: الراهب العائد من بيت المقدس. العذير: الحال. مخلس: سريع. أصات بها: دعاها. الأشراف: جمع شرف وهو ما ارتفع من الأرض. الفنيق: الفحل الكريم المخصص للفحلة فقط. الجافر: الفحل الذي انقطع عن الضراب وذلك أقوى له. المتشمس: النفور الذي لا يستقر لشدة نشاطه. المتالف: المهالك، المفازات. خام: جَبُنَّ ونقص، الأجبس: الضعيف الجبان اللئيم.

10. ينظر الإنسان ورموزه سيكولوجياً العقل الباطن، كارل غوستاف يونغ وآخرون، ترجمة عبد الكريم ناصيف دار منارات للنشر ؟د.ت : الفصل : 65-69.

11. ينظر الحجر في الوعي الشعري الجاهلي، الماهية الرمزية وحضارة المعنى، د. هلال محمد الجهاد، بحث مقبول للنشر في مجلة كلية الآداب والعلوم/ المرج.

12. ينظر على سبيل المثال: ديوان النابغة الذبياني : 17، شرح ديوان زهير: 69، قصائد جاهلية نادرة: 213/212، ديوان امرئ القيس: 101، شرح ديوان لبيد: 43 ديوان الأعشى 361 الخ.

13. ينظر ديوان الخنساء: 312، ديوان عمرو بن قميئة: 51.

14. ينظر : Dictionary of Symbols, J.E. Cirlot, Translated by : J. Sage, Routledge & Kegan Paul, London, 1967:P.110.

المصـــــادر

أولا : العربية :

أ. الكتب :

1. الإنسان ورموزه، سيكولوجيا العقل الباطن، كارل غوستاف يونغ وآخرون، ترجمة: عبد الكريم ناصيف، دار منارات للنشر، د.ت.
2. جماليات الشعر الجاهلي، د. هلال الجهاد، دار حنين للنشر، عمان، 2000.
3. ديوان الأعشى، ميمون بن قيس تحقيق وشرح: محمد محمد حسين المطبعة النموذجية، القاهرة د.ت.
4. ديوان امريء القيس، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط3 ، 1969.
5. ديوان بشر بن أبي حازم الاسدي، تحقيق: د. عزة حسن، منشورات وزارة الثقافة، دمشق 1972.
6. ديوان الخنساء، تحقيق أك أنور أبو سويلم، دار عمان، عمان ، ط 1، 1988.
7. ديوان عمرو بن قميئة: تحقيق : خليل ابراهيم العطية، دار الحرية للطباعة

بغداد، 1972.

8. ديوان النابغة الذبيان، تحقيق: محمد أبي فضل ابراهيم، دار المعارف بمصر، 1977.

9. شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، (طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية) الدار القومية للطباعة والنشر، القاهر د. ت.

10. شرح ديوان لبيد بن أبي ربيعة العامري، تحقيق: د. إحسان عباس، منشورات وزارة الإرشاد الكويت، 1962.

11. قصائد جاهلية نادرة، (من كتاب منتهى الطلب من أشعار العرب لميمون بن المبارك)، تحقيق : د. يحيى الجبوري مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 1982.

12. عصر البنيوية، اديث كيرزويل، ترجمة: د. جابر عصفور ، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1985.

13. مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية (مقال في الإنسان)، ارنست كاسيرر، ترجمة د. إحسان عباس، دار الأندلس، بيروت 1961.

14. مواقف في الأدب والنقد، د. عبد الجبار المطلبي، دار الرشيد للنشر، بغداد 1980.

ب - الدوريات

1. الحجر في الوعي الشعري الجاهلي، د. هلال الجهاد، بحث مقبول للنشر في مجلة كلية الآداب والعلوم/ المرج.

2. القصيدة العربية وطقوس العبور، دراسة في البنية النموذجية، سوزان

ستيتكيـفيتش مجلة مجمع اللغة العـربية في دمشق، الجزء الأول، المجلد 60، كانون الثاني، 1985.

ثانيا: الأجنبية :

1. A Dictionary of symbols J.E. Cirlot, translated by : J. sage, Routeledge and keganPaul, London, 1967.

2. The Stream of Consciousness, edited by: K.S Pop and J, L. singer, Basil Blackwell, Oxford, 1978.

التقنية الحياتية والتنمية في الوطن العربي

د. صباح بلال

د. عبد الله القديري

قسم علوم الحياة
جامعة المرج - الجماهيرية الليبية

الخلاصة

تعتبر التقنية الحياتية Biotechnology من المجالات العلمية الحديثة التي بدأت تأخذ دوراً بارزاً في استراتيجية تنمية القطاع العلمي في الدول المتقدمة علمياً من خلال إعداد البرامج البحثية والتدريسية الجامعية للنهوض بتطبيقاتها، لذا فإن التقنية الحياتية هي ببساطة التطبيق الصناعي للتطور في بحوث العلوم البايولوجية ويعود ظهورها إلى بداية السبعينيات من القرن الماضي كأحد نواتج تطور الهندسة الوراثية والبابولوجي الجزيئي، والتقنية الحياتية في إطارها العام كل ما تحمل من حلول للمشاكل الناجمة عن الأزمات بحياة الإنسان مثل أزمات الغذاء والطاقة وغيرها من المشاكل التي تواجهنا يومياً والتي لها تأثيرات اقتصادية وصحية.

تهدف هذه الدراسة في كيفية تطبيق التقنيات الحياتية في وطننا العربي والنهوض بها والاستفادة منها في التنمية وتأسيس قاعدة علمية ناجحة تواكب التطور الحاصل في المجالات الحديثة لهذه التقنيات في الدول المتقدمة.

مقدمة

تعد التقنية الحياتية من المجالات العلمية متعددة الاختصاصات والتي تبوأت مركزاً مهماً في المناهج البحثية لعدد من دول العالم المتقدم، وتعتبر التقنية الحياتية من أقدم الفعاليات البشرية، ويعود تأريخها إلى زمن الفراعنة

(رمسيس الثالث) بتقنية إنتاج الخبز والألبان في حينها.

وعموماً فإن التقنية الحياتية تُعنى باستخدام الخلايا الحية ومنظوماتها في تطبيقات تقنية حديثة بموجب مسارات وخطوات هادفة، وقد جاء اهتمام الدول المتقدمة علمياً بالتقنية الحياتية ليس كنتيجة حاجة آنية بل كحصيلة لتراكم المعرفة العلمية في مختلف اختصاصات علوم الحياة خلال القرن العشرين، ولا بدّ من الإشارة من أنّ التقنية الحياتية تعد من الحقول العلمية التي تشهد ثورات علمية متواصلة منذ عقد السبعينيات في القرن الماضي، ومن هنا نرى أهمية تطوير العلوم والتقنية في الوطن العربي. وبالإمكان إيجاز معالم للتقنية الحياتية في المحاور التالية (شكل رقم 1).

1. التقنية الحياتية العلمية Bioscience:

والذي يتم من خلالها تغطية الأبحاث من جانب العلوم الصرفة مثل : المياكروبايولوجي، الكيمياء الحياتية، البايولوجي الجزيئي، الوراثة، الأنزيمات، الصناعة، علم الفيروسات، وعلوم الأدوية والعقاقير.

2. التقنية الحياتية الصناعية Bioindustry :

في هذا المجال تؤخذ ترجمة البحوث في مجال التقنية الحياتية العلمية إلى واقع إنتاج ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام رئيسية ، كما في الشكل رقم (2).

القسم الأول : والذي تلعب فيه التقنية الحياتية الوجه الصناعي والاستهلاكي غير المباشر وهناك جوانب عديدة منها..

- الجانب الكيماوي: حيث تلعب الأحياء المجهرية دوراً مهماً في صناعة مواد النكهة، صناعة الأنسجة، صناعة البلاستيك..

- جانب الطاقة : تستعمل الأحياء المجهرية في إنتاج الإيثانول، الميثانول، الهيدروجين، غاز الميثان، غاز Co2.

- علوم المعادن والمناجم : تستعمل الأحياء المجهرية في تقنية اليورانيوم وتعدين بعض المعادن مثل النحاس، الخارصين، النيكل، الرصاص، أو في الحصوص على بعض المعادن من الطبيعة كما في حالة الكوبالت والزئبق وأخيرا في التنقيب عن النفط والغاز.

القسم الثاني : ويشمل الصناعات التي تستخدم فيها التقنية الحياتية بصورة مباشرة وهناك عدة مجالات هي : (شكل رقم 3)

- المجالات الصحية : تدخل الأحياء المجهرية في صناعة المضادات الحياتية بأنواعها المختلفة، صناعة اللقاحات والأمصال، صناعة الهرمونات مثل هرمونات النمو، الأنسولين، الأنترفيرون.

- المجالات الزراعية : تستخدم التقنية الحياتية بصورة مباشرة في إنتاج البذور المهجنة، الزراعة النسيجية، المبيدات الحشرية البايولوجية وفي صناعة الأسمدة العضوية.

- الصناعات الغذائية : تدخل التقنية الحياتية في صناعة الخبز والمعجنات، في صناعة منتجات الألبان والمشروبات الكحولية، وحديثا استغلت الخمائر والبكتيريا في إنتاج بروتينات أحادية الخلية وكذلك الحوامض الأمينية وانتاج الفيتامينات.

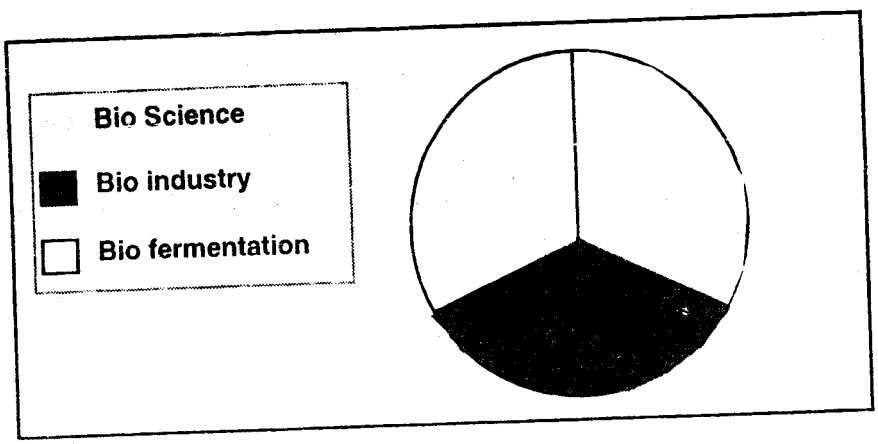
في الكيمياء الحياتية: حيث ينتج من الأحياء المجهرية المختلفة الأنزيمات الصناعية المختلفة وكذلك الحوامض والمذيبات العضوية، والأصباغ والمنظفات البايولوجية وكذلك المواد والمركبات الصيدلانية الداخلة في إنتاج مواد التجميل وكذلك إنتاج السموم.

الطبيعـة : حديثاً تستغل الأحـياء المجهرية في تنقيـة المياه والتخلص من بعض المواد المسـببـة للروائح الكريهـة وكذلك تسـتعـمل بعض أنواع الأحيـاء المجهرية في تحلية التربة ورفد درجة خصوبتها واحتواء مشكلة التصحر.

3 - **التخمرات الحيوية** Biofermentation :

ويعني هنا جـميع الاستـعمالات لبـعض الأحياء المجـهرية لإنتـاج مواد جديدة نافعة واقتصادية وتتضمن هذه عن طريق إعادة هندسة وترتيب الفعاليات الحيوية ويمكن إعطاء مـثال مبسط على ذلك هو تخـمر الحليب لإنتاج اللبن أو تخمر عصير التمر أو العنب لإنتاج الكحول.

يمكن تقسيم علوم التقنية الحياتية إلى ثلاثة مجالات :



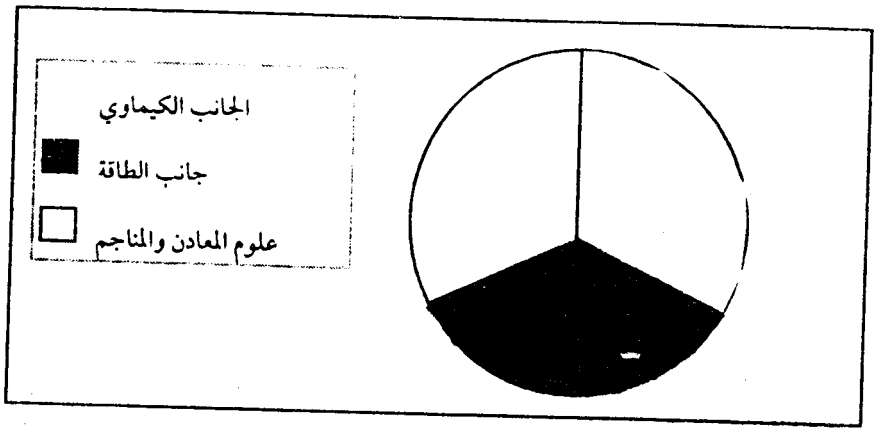
شكل رقم (1) يبين محاور التقنية الحياتية

التقنية الحياتية الصناعية Bioindustry

القسم الأول

والذي تلعب فيه التـقنيـــة الحيـــاتية الوجـــه الصناعي والاسـتهلاكي

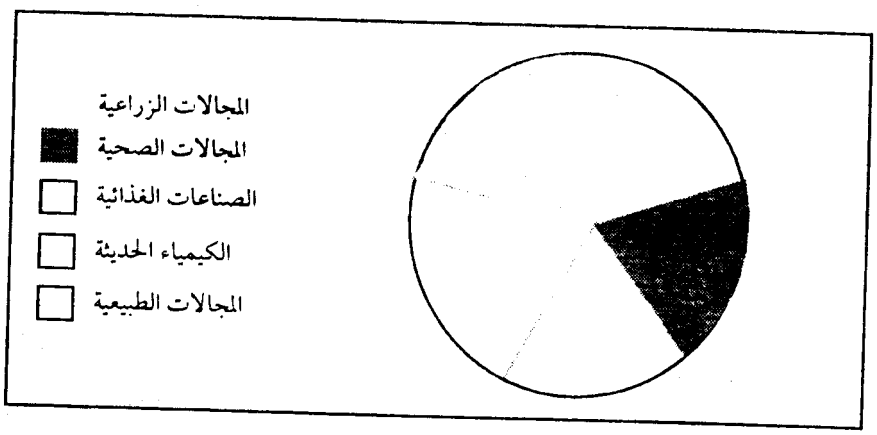
غير المباشر



شكل رقم (2) يبين الأقسام الثلاثة الرئيسية للتقنية الحياتية الصناعية

القسم الثاني

ويشمل الصناعات التي تستخدم فيها التقنية الحياتية بصورة مباشرة

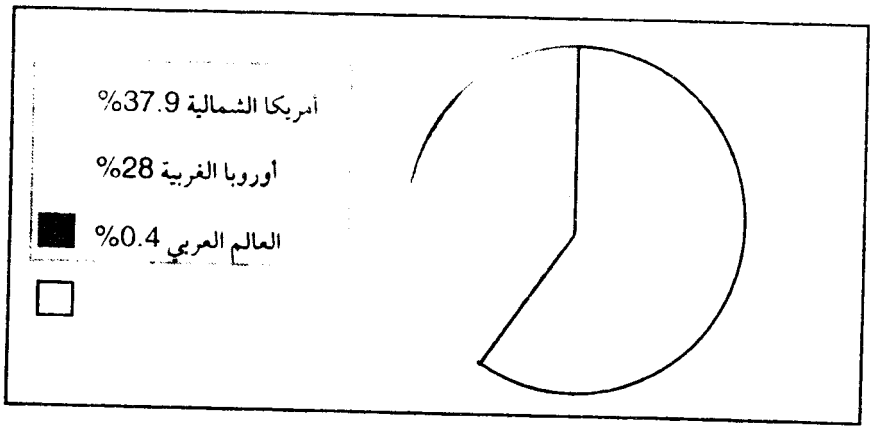


شكل رقم (3) ويشمل خمسة مجالات في التقنية الحياتية الصناعية

مستقبل التقنية الحياتية في الوطن العربي

عندما نفكر بمستقبل الإنسان العربي ودور التقنية الحياتية في التنمية، نلاحظ في نفس الوقت يعيش العالم حركة تحول اساسية ومستمرة شملت مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، كما يشهد تطورات واكتشافات علمية وتقنية متسارعة ومذهلة خاصةً في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات والتقنيات الحياتية وتقنيات المواد المتقدمة والتقنيات الفائقة الدّقة (النانو تكنولوجي) والتي ستلعب جميعاً دوراً حاسماً في تطور مسيرة الحضارة العالمية، ومما يؤيد ذلك تقرير اليونسكو لعام 1998 من أنّ الاستثمارات المعتمدة من أجل البحث والتطوير في العالم هي 470 بليون دولار منها 37.9% لأمريكا الشمالية و 28% لأوربا الغربية بينما فقط 0.4% للعالم العربي، مما يظهر أنّ استثمارات العالم العربي أقل من أيّة دولة نامية، وحتى هذه النسبة الضئيلة لا تنعكس بأي قدر من الفعالية حيث إنها بعيدة كل البعد عن التنسيق والتداول والحوار والاستغلال، ولابد من التنويه هنا أن الدول العربية تنفق على التعليم العالي أكثر بكثير مما تنفقه على البحث والتطوير وهو عكس ما يجري في العالم المتقدم.

ومن الملفت للنظر ما بينه تقرير اليونسكو لعام 1998 من أن الاستثمارات المعتمدة من أجل البحث والتطوير في العالم هي 470 بليون دولار منها37.9% لأمريكا الشمالية و 28% لأوروبا الغربية و4% للعالم العربي مما يظهر أن استثمارات العالم العربي أقل من أي دولة نامية وحتى هذه النسبة الضئيلة لا تنعكس بأي قدر من الفعالية حيث أنها بعيدة كل البعث عن التنسيق والتداول والحوار والاستغلال . شكل رقم (4).



شكل رقم (2) يبين الأقسام الثلاثة الرئيسية للتقنية الحياتية الصناعية

الأهداف العامة للنهوض بالتقنية الحياتية :

1. النهوض بالبحث العلمي في جوانب البحوث الأساسية والتطبيقية في علم الأحياء الجزيئي والهندسة الوراثية وتطبيقات الموضوع في العلاج الجيني وإنتاج الكائنات المحورة وراثياً ومنتجاتها.

2. تكييف اتجاهات استخدام التقناتات الحياتية والتعامل مع مبتكراتها بما يحقق المعطيات الاقتصادية مثال ذلك المنتجات الصناعية للتقنية الحياتية وعُدد التشخيص البايولوجي.

3. تأمين الأمان الصحي مثال ذلك إنتاج اللقاحات وعلاج السرطان بطرائق التقنية الحياتية الحديثة.

وختاما . . فإنّ الاهتمام بالتقنية الحياتية والتي تحقق التنمية بكل مضامينها، وتعتبر المحرك الأساسي للتنمية وتقدم الأمم، والاهتمام بوضع الأسس الثقافية السلمية في مواجهة التحديات والعمل على اللحاق بالركب العالمي.

المصـــــــادر

1 - درويش محمد خميس فريح القبيسي (2002) ، العرب والمستقبل، المركز الدولي لأنظمة المياه والطاقة - أبو ظبي.

2- د. رعد البصام (1996)، التقنية الحياتية، دار الكندي للنشر والتوزيع.

3- بعض تقارير الأمم المتحدة واليونسكو وUNDPو UNEP

4- د. صباح بلال (2002)، تطبيقات الهندسة الوراثية في مجال الطب/ بحث في المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا/ الشارقة.

5- د. محمد عبد القادر إبراهيم (2002)، دور البحث العلمي في رسم استراتيجية الوطنية للنهوض بتطبيقات الثقافة الإحيائية.

6- د. صالح بن عبد الرحمن العدل (2002)، تقرير مجلة Nature، المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا (النشرة 6).

أخطاء عامة يرتكبها الباحثون والمشرفون على البحوث العلمية أثناء تنفيذها

د. عمار الطيب كشرود

أستاذ مشارك

قسم التربية وعلم النفس

كلية الآداب والتربية

جامعة قاريونس

بنغازي - ليبيا

مقدمة

إذا تصفحنا المجلات العلمية والدوريات والتقارير وأطروحات التخرج تفاجئ بالكميات الهائلة من الأخطاء المنهجية والإحصائية التي يقع فيها الباحثون والمشرفون سواء كان ذلك سهواً أو قصداً أو عن جهل بأمور البحث العلمي السليم كما هو الحال بالنسبة لبعض الأساتذة الذين يدرسون هذه المادة دون خلفية فيها مما يجعل الطلبه وغيرهم يتخبطون هنا وهناك دون مساعدة من ذوي الاختصاص. ومعلوم لدى الجميع أن البحث العلمى ومناهجه والاحصاء يعتبرهم الجميع العمود الفقري لكل مادة تدرس في الجامعات وعلي جميع المستويات وإذا كان العمود الفقرى مهلهلاً أو مريضاً فلا نتوقع من الجسم أن يكون سليماً ويؤدي مهامه بكفاءة.

وكلما كانت المنهجية علمية بمعنى الكلمة كانت نتائج أي دراسة مهما كانت بسيطة، دقيقة هي الأخرى وهي تعكس الواقع وبالتالي تستفيد المؤسسة التي تم فيها البحث من التوصيات. أما إذا كان الامر عكس ذلك فالتوصيات تكون على أساس خاطئ ومن ثم تكون مضرة للمجتمع الذي يريد الباحث في بادئ الأمر تحسينه أو إصلاحه ومساعدته على حل مشاكله.

وبهذه المناسبة رأى الكاتب أن يذكر بعض الأخطاء التي يمكن لكل باحث ومشرف على رسالة تخرج أو غيرها أن يقع فيها. وهذه الأخطاء عديدة من شأنها أن تؤثر على صلاحية تطبيق البحث ونتائجه.

وسوف نعرض هنا بإختصار شديد البعض منها آملين أن يستفيد اساتذتنا الكرام وطلبتنا الأعزاء من ذلك.

1. أخطاء تتعلق بتخطيط البحث

يعتبر قبول مشكلة البحث من الوهلة الأولى من الأخطاء الشائعة حيث يقبل الباحث المشكلة التي خطرت بباله أو تم اقتراحها من طرف زميل له دون أن يفكر في مدى أهميتها وإمكانية تطبيقهاوإتفاقها مع مهاراته وقدراته وطموحه في المستقبل وكثيراً ما يجد الباحث نفسه أو المشرف متورطاً في مشكلة بحث لا تصلح للتطبيق أو من الصعب جداً البحث فيها لما لها من ردود فعل سلبية سواء أكان من قبل العينة نفسها أو من قبل أفراد المجتمع أو السلطات المحلية أو الحكومية أو غيرها. وهذا طبعاً بعدما يكون الباحث قد تقدم شوطاً كبيراً في معالجة القضية مثل مراجعة كل أو بعض الدراسات السابقة. كما أن العديد من الباحثين يختارون مواضيع عامة جداً أو غامضة بحيث يتعذر عليهم فيما بعد حصرها في مجال معين نظراً لما لها من تشعبات ومتطلبات كثيرة لتنفيذها. بالإضافة إلى أن الباحث يطرح أسئلة هشة وفضفاضة للبحث أو أسئلة غير ضرورية في غالب الاحيان هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يقدم البحث إفتراضات أو فرضيات غامضة وغير قابلة للقياس، أو في بعض الأحيان يتجاهلها كلياً في البحث مع تجاوز وإغفال جانب أساسي لكل بحث وهو الجانب النظري كمراجعته للدراسات السابقة وتحديد نتائجها لكي يتسنى له مقارنة نتائجه بالنتائج السابقة حتى يكون للبحث معنى وقيمه نظرية وعلمية وأيضاً تطبيقاته.

بالإضافة إلى ما سبق كله هناك خطأ عام ومهم جداً يتمثل في تساهل

الباحث في تطوير خطة محكمة مدروسة لبحث، وهذا يفقد الباحث بذلك أداة وأسلوب منظم وموجه للمسئوليات المقررة للوصول إلى النتائج والحلول المرجوة لمشكلة البحث.

2. أخطاء تتعلق بمراجعة الأدبيات السابقة.

هناك بعض الباحثين الذي يراجعون الأدبيات السابقة الخاصة بمشكلة البحث مراجعة سريعة، وهذا يجعل الباحث يتجاوز بعض الدراسات أو النتائج الهامة لبحثه أو يؤدي به إلى بحث مشكلة مدروسة في نفس المجتمع ويحسم أمرها ولا تستدعي دراسة أخرى. كما وبالتالي يتعذر على الباحثين تعميم النتائج. أي أنهم لا يستعملون طرق المعاينة المختلفة في اختيار عينات بحوثهم هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أن معظم الباحثين يهملون عن قصد أو غير قصد وصف مجتمع البحث الذي أخذت منه عينة البحث. وهذا يؤدى إلى اختيار عينات ومعطيات قد لا تعكس ولا تمثل كلية المشكلة التي يراد بحثها، كما أن هناك ميل لدى الباحثين لإختيار مقاييس وأساليب سهلة أو التطبيق أو قاصرة قصوراً كبيراً عن قياس ومعالجة وما تتطلبه مشكلة البحث، وهذا بالطبع من أجل إرضاء أو تسهيل مهمات العينات المختارة أو البيئات التى يتم فيها انجاز البحث.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره، نجد هناك من الباحثين من يجمع المعطيات وينفذون بعض خطوات البحث ثم يقرحون بعد ذلك المنهجية التي تناسب معطياتهم متبعين في ذلك المنطق المعوجة الذي يقوم على إحضار «العربة قبل الحصان» القادر على جرها. كما يحقق دائماً الباحثون في تدريب عينات البحث على المشاركة في كتابة المقاييس أو في تغيير ما يجب تغييره ليناسبهم ويناسب المجتمع الذي أخذت منه العينة. أيضا يستعمل معظم الباحثين عينات

محدودة جـدا وهذا من شأنه أن يؤدي إلى معطيات غـير ذات قيمـة علمية أو تطبيقية عامة ومن هنا يكون البـحث ما هو إلا ضياعاً وتبديدا للوقت والمجهود وتبذيراً للأموال.

وأخيـراً نجد أن هناك بعض الباحـثين الذين تحتـوي مقاييـسهم وأدواتهم لجمع البيـانات على عبارات أو أسئلة كـثيرة أعلى مما هو متـوفر من الوقت أو قدرة العـينات على الاستعداد والرغـبة أو التحمل في الإجـابة على كل أسئلة وسائل جـمع البيانات، بالإضـافة أنهم يستـعملون أدوات ومقـاييس وأساليب بحيث تحتوي على أسئلة وعبارات غير مـلائمة إطلاقاً في لغتها لعينات البحث وبالتالي لمجتمع البحث كله.

4. أخطاء تتعلق بجميع معطيات البحث

من الأمور المنتـشرة اليوم نجـد أن الباحثـين في أغلب الأحيان يقـومون ببحوث في بيئات مختلفة ومن ثم يكون هناك فقدان نوع من الألفة بين الباحث وعينات وبيئات البحث.

وهذا يؤثر بشكل أو بآخـر على سربان العـمل الأمر الذي يترتـب عليه تأثير عـلى صلاحيـة عمليـات المقاييس المسـتعملـة وبالتالي على البـيانات أو معطيات البـحث. كذلك نجد أن الباحثين يحـاولون دائماً تغيير أو تعـديل بيئة البحث أو متغيراته وذلك لمحاولة منهم تسهيل الحصول على المعطيات مما يترتب عنه تشويه لطبيعة البحث ونتائـجه وبالتالي تنحرف عن الهدف أو القصد الذي من أجله بدأ الباحث بحثـهك. أيضا نجد بعض الباحثين يهـملون كلية توضيح الهدف من البحث للعينة وطبيعة الادوات والمقاييس التي يستعملونها في جميع المعطيات وهذا يؤثـر بدون شك على كيفـية استـعمال الأفراد المـعنيين بإدارتها

بدقة. كما أن معظم الباحثين سواء كانوا أساتذة أو طلبة يستعملون في العادة مقاييس واختبارات أو أدوات بحثية متدنية الصلاحية كوضع أسئلة عشوائياً ثم إعطاؤها لعدد من الأساتذة لإبداء الرأي فيها، مع العلم أن هؤلاء الأساتذة لا يفهوم ولا يعرفون شيئاً عن نظرية القياس ولا حتى كيف تبني المقاييس، وتنتج عن هذا كله بيانات أو معطيات خاطئة ومتدنية ولا تفوق في صلاحيتها تلك التي نجدها في الصحف اليومية والمجلات العامة غير العلمية، هذا من ناحية أو من ناحية أخرى، يستعمل الكثير من الباحثين - وللأسف - مقاييس واختبارات لا يقوون أنفسهم على استعمالها - مثل اختبار رور شاخ- لعدم كفاءتهم العلمية والوظيفية الشيء الذي يفقدهم القدرة على التمييز بين البيانات الحقيقية والبيانات الهشة أو توصلهم إلى بيانات غير تلك التي كانوا يهدفون الحصول عليها في بادئ الأمر.

هذا وأن هناك تقاعس واضح لدى الأساتذة والطلبة عند اختيار صلاحية وسائلهم البحثية التي تم اقتراحها لجميع بيانات أو معطيات البحث. كما يفشل الباحثون عموماً في تمييز تحيز أفراد العينة أو عدم مصدقيتهم في استجاباتهم لبنود الوسيلة البحثية المستعملة أو من ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة التي من شأنها مساعدتهم على تجنب الآثار السلبية لهذا التحيز أو الخداع على صلاحية المعطيات أو البيانات.

5. أخطاء تتعلق بإستخدام الوسائل الأحصائية

هذه المجموعة من الأخطاء تعتبر من أهم الأخصاء التي تعيق كلياً أو جزئيا نتائج البحث، أي أن الكثير من الباحثين يستعملون وسائل وطرق أحصائية لا تناسب طبيعة معطيات البحث كأستعمال معامل الأرتباط برسون

في حالة عدم وجـود علاقة خطية بين متـغيرين، كذلك من الباحـثين يتجنبون عن قصد استـعمال الاحصاء المتقدم ويكتـفون باستعمال النسـبة المئوية فقط أو التكرار تخوفاً أو رهبة نظراً لشعورهم وادراكهم لعـدم قدرتهم وكفايتهم العلمية التطبيقـية بينما يدعو البحث لذلك، ايضـاً في غالب الأحيان يختار البـاحثون الوسائل الاحصائيـة والاختبارا ت بعد أن تم جمع المعطيـات وهؤلاء الباحثون مثلهم مثل الرجل الذي فصل ثوباً ثم بدأ بعد ذلك في البحث عن الرجل الذي يلائمه قـياسه الأمر الذي قـد لا يجده أبداً. أيضا قد يخـتار الباحثـون وسيلة إحصائية واحـدة لمعالجة المعطيات بينما في واقع الأمر تتطلب البـيانات أكثر من ذلك نظراً لتنوعها، هذاع من ناحـية، ومن ناحية أخرى قد يستعـمل الباحثون طرقاً لتنظيم وتحليل المعطيات لا تتفق كلياً مع طبيعة ما هو موجود أو غير كافية لأنواع وكميات هذه المعطيات.

إضافـة إلى ذلك يقوم الباحثـون بإفتراض عـلاقة السبب - النتيـجة في بحوث الارتباط بينمـا في حقيقة الأمر لا تتـعدى القضية من كونهـا إقتران أو مرافقة في مثل هذا الحال، هذا وقد يكتفي مـعظم الباحثين بتقرير الحقائق دون أن يدمجوها معاً ويصيغونها صياغة منطقية تتم الإستفادة منها كما يتوقع عادة، الامر الذي يؤدي إلى تفسـير غير كامل لمعطيـات البحث. (للمزيد أنظر علي، 1992).

وأخيرا يسمح الكثـير من الباحثين بتدخل الميول الشخـصية في إجراءات وتفسير المعطيات والنتائج وبالتالي تكون النتائج غير صالحة ولا تعكس الواقع.

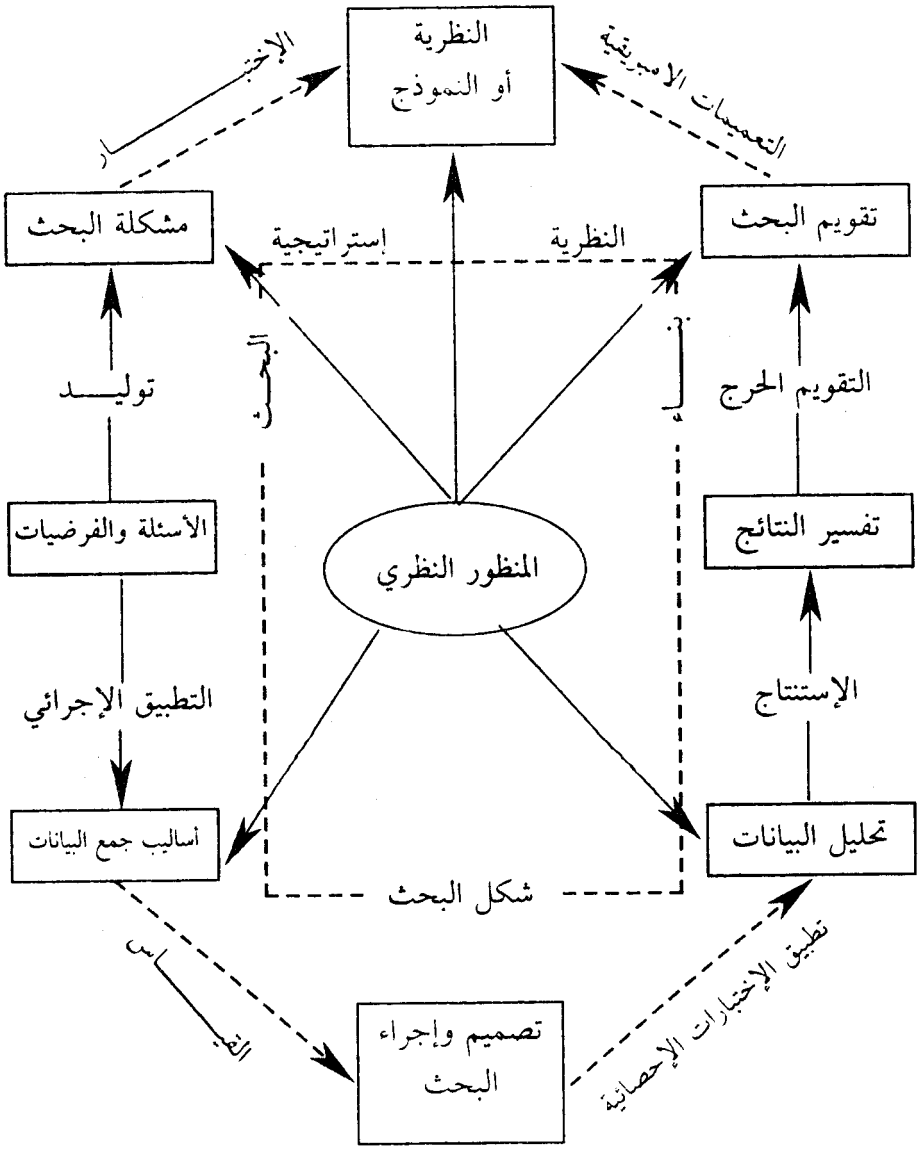
6. أخطاء تتعلق بتقرير البحث

من الأخطاء الأخرى التي يرتكبها الباحثون عادة أثناء تقرير البحث تتمثل

في الاهمال في تجميع المعلومات والأفكار والمعطيات والاقتراحات المتوفرة أثناء تطبيق البحث وهذا من شأنه أن يؤدي إلى فقدان الباحث لها نتيجة لعامل النسيان إذ تظهر في العادة حاجة ماسة إليها خلال إعداد وكتابة التقرير. أيضاً كثيراً ما نجد تقارير البحوث تشمل علي مراجعة الدراسات السابقة بصيغ وفقرات متشتتة يسردها الباحثون في كل منها معلومات ربما لا تكون ذات أهمية للبحث دون وضعها معا برسلوب عملي منطقي للجميع، هذا وأن الكثير يقتبس حرفياً من مراجع متعددة دون أن يذكر مصدر الاقتباس وأنهم في بعض الأحيان تكون هذه الأقتباسات غيرت مناسبة ولا علاقة لها بموضوع البحث.

وأخيراً قد يغفل الباحثون عن وصف أو كتابة عنصر أو أكثر من عناصر البحث كلياً أو جزئياً، وهذا نجده دائما في الجانب الخاص بعرض مشكلة البحث وما يتبعها في العادة من خلفية نظرية وأهداف وفرضيات وأسئلة أو في الجزء الخاص بكتابة منهجية البحث بعناصرها العملية والاحصائية المختلفة، أو في تحليل وتفسير المعطيات واستخلاص النتائج المناسبة، أو تعريف مصطلحات البحث أو غيرها من القضايا ذات العلاقة بتقرير البحث، بالإضافة إلى ما سبق هناك خطأ آخر يتمثل في لغة التقرير، أي أن معظم الباحثين يهملون لغة ودقة وتسلسل عبارات وفقرات التقرير، وهذا بجانب الأخطاء اللغوية والمطبعية والاحصائية المتعددة خلال عملية تقرير البحث.

هذا سرد مختصر لبعض الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الكثير من الباحثين - وليست شاذا عنهم - وأرجو أن يتفطن لها كل من له صلة بذلك، وهنا لابد من تدوين كلمة أخيرة وهي أن قدرة الباحث على تخطيط وتفادي هذه الأخطاء في بحثه وتحسينه محتوى وتنفيذاً وعوائداً كلما لزم، تعد كلها نوعاً إضافيا من قدراته البحثة المتخصصة كباحث. والشكل (1) يوضح عملية البحث من بدايتها إلى نهايتها.



شكل (1) **عملية البحث: مراحل وافعال**

(المصدر Wright and Fowler, 1986, P.15)

المراجـــع

حمدان. م.ز. (1989) البحث العلمي كنظام. عـمان: دار التربية الحـديثة

على حامد (1992) أخطاء شائعـة بين تصامـيم البحوث التـربوية والنفسـية وعلاقة ذلك بالصدق الإحصائي للنتائج وتعميمها.

رسالة الخليج العربي، السنة 13، عدد 44,51-89

Backstrom, C. and Hursh- Cesar, G. (1981). **Survey Research** (2nd ed.) . New York: Wiley & sons (pp. 122-123)

Borg, W. and Gall, M (1979). **Educational Research: An Introduction.** New York: Longman.

Wright, G. and Fowler, C. (1986) . **Investigative Design and Statistics.** Harmondsworth: Penguin Books.

أطبـــاق البث الفـــضـــائي وتـأثيـــرها على المستوى التعليمي لطلبة جامعة قاريونس

أشرف عبد المعطى يونس سالم أحمدين عمران

قسم الإحصاء - كلية العلوم
جامعة قار يونس

ملخص البحث

تهتم هذه الدراسة الإحصائية بمدى تأثير تقنية الإرسال البرامجي للفضائيات «الستالايت» على مستوى التحصيل الدراسي لطلبة جامعة قاريونس ولتحقيق هذا الهدف أخذت عينة عشوائية من طلبة الجامعة حجمها 930 طالب وذلك باستخدام أسلوب العينة الطبقية. ولتحليل البيانات تم استخدام أسلوب اختبارات الفروض الأحصائية مربع كاي (X^2) وقد وجد أن تقنية إرسال البرامج الفضائية قد أثرت سلباً على مستوى التحصيل العلمي الدراسي لدى طلبة الجامعة.

مشكلة البحث وأهميته

لكل تقنية ضررها كما أن لها فائدتها. فالتقنية ليست خيراً خالصاً كما أنها ليست شراً صرفاً [1] ومن الطبيعي أن النقد الذي قد نوجهه لتقنية أطباق البث الفضائي لا يعني رفضها. ذلك أن هذه التقنية الحديثة قد يكون لها دور في حل العديد من المشاكل التي تواجهنا كما لا يمكن أيضاً أن نتجاهل الإمكانيات الضخمة التي توفرها استخدام هذه التقنية الحديثة ومن أبرزها أنها عملت على توفير رغبة الإنسان في معرفة ما يدور حوله من أحداث وتطورات في مختلف أنحاء العالم وكذلك فقد وفرت للإنسان مصدراً جديداً من مصادر الثقافة والمعلومات وبالإضافة إلى هذا فإنها قد وسعت فرص الاختيار لما يرغب

الإنسان في مشاهدته [3] والسؤال الذي يطرح نفسه هنا لماذا إذن كل هذا الخوف من تدفق البث الفضائي؟ بكل تأكيد ليس الهدف هو حجب المعرفة أياً كان نوعها عن الناس. ولكن الهدف هو محاولة الحد من الأثار السلبية للبث الفضائي والتي من أهمها نشر ثقافات غربية لا تمت بصلة لقيم واخلاق مجتمعنا العربي، ثقافة عالمية وافدة نخشى من تأثيرها على الخصوصية الثقافية لمجتمعاتنا مما يؤدي إلى إذابة الثقافة الوطنية واندماجها في الثقافة الواردة.

مصادر البيانات

الأداة الرئيسية التي أعتمدنا عليها في اجراء هذا البحث هي صحيفة الإستبيان التي تضمنت على 30 سؤالاً حول السلوك التعليمي والإجتماعي لطلبة الجامعة والمرتبط بمشاهدة برامج البث الفضائي وقد رأينا أن هذه الأسئلة ستعطي أو تبرهن لنا على بعض المؤشرات والمعطيات المهمة في هذه الدراسة وخاصة في اختبار الفرضيات والمقارنة بين النسب. وقد أشتملت الدراسة على عينة من مختلف كليات جامعة قار يونس وتم اختيار هذه العينة بصورة عشوائية وباستخدام طريقة العينة الطبقية حيث تم تجميع بيانات هذه الدراسة من خلال توزيع 1000 صحيفة أستبيان على عناصر العينة المختارة ونظراً لعدم توفر المعلومات حول بعض الطلاب أصبح عدد الخاضعين لهذه الدراسة 930 طالب والجدول التالي (جدول 1) يوضح توزيع عناصر العينة حسب الكليات وحسب الجنس. ومن الملاحظ ان نسبة الاناث تفوق نسبة الذكور في العينة المختارة وهذا الوضع ينطبق على المجتمع ككل حيث يفوق عدد الإناث عدد الذكور داخل جامعة قار يونس وبنفس النسبة الموجودة في العينة تقريباً.

جدول (1)

توزيع عينة البحث حسب الكليات وحسب الجنس

الجنس / الكلية	ذكـــور	إنـــاث	المجموع	النسبة
العلوم	28	70	98	%10.50
الاقتصاد	129	141	270	%29.03
الهندسة	22	50	72	%7.74
الآداب	100	200	300	%32.26
القانون	31	49	80	%8.60
علوم وآداب المرج	50	60	110	%11.83
المجموع	360	570	930	
النسبة	%38.70	%61.30		

منهجية البحث والتحليل الإحصائي

من الطبيعي عند إجراء أي دراسة علمية أو اجتماعية ان توضع بعض المعايير وكذلك بعض التساؤلات والفرضيات للوصول إلى الهدف من هذه الدراسة وذلك بوضع بعض الأسئلة المنطقية والمتباينة. وفي بحثنا هذا قمنا

بوضع العديد من الأسئلة والفرضيات وأول هذه التساؤلات هل توجد علاقة بين طريقة وصول البث الفضائي ومعدل المشاهدة اليومية لبرامج الفضائيات وافترضنا أن طريقة وصول البث ليس له علاقة بعدد ساعات المشاهدة اليومية، علماً بأن البث الفضائي يصل بأحد الطرق التالية (امتلاك طبق بث فضائي - اشتراك في شركة شاع - القناة المنوعة لشركة شاع، بث من أحد الجيران).

وقد تساءلنا أيضاً هل توجد علاقة بين عدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي وعدد ساعات المذاكرة اليومية؟.. وافترضنا أنه لا توجد علاقة بينهما بمعنى أن عدد ساعات المشاهدة اليومية للفضائيات لم تؤثر سلباً على عدد ساعات المذاكرة اليومية وتساءلنا أيضاً هل توجد علاقة بين عدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي والمعدل الدراسي للطلبة؟ وافترضنا أنه لا توجد علاقة بينهما بمعى أن عدد ساعات المشاهدة اليومية للفضائيات لم تؤثر سلباً على المعدل الدراسي للطلبة.

وأخيراً كان التساؤل هل توجد علاقة بين مشاهدة برامج البث الفضائي والسلوك الاجتماعي للطلبة؟ بمعنى هل أدت المشاهدة اليومية للفضائيات إلى التأثير سلباً على السلوك الاجتماعي للطلبة. وللإجابة على هذه التساؤلات واختبار الفرضيات الموضوعة حولها احصائياً سنقوم بإستعمال أسلوب اختبارات الفروض الاحصائية والذي يتمثل في وضع فرضية يراد اختبارها (تسمى فرضية العد، أو الفرضية الصفرية ويرمز لها بالرمز H1، ثم وضع فرضية بديلة لها ويرمز لها بالرمز ,H، وبعد ذلك نقوم باستخدام اختبار احصائي مناسب لطبيعة وشكل البيانات التي نقوم بتحليلها ومن خلال اجراء هذا الاختبار نقوم بقبول أو رفض الفرضية الموضوعة. وفي بحثنا هذا سوف نستعمل الأسلوب الاحصائي المتمثل في اختبار الاستقلالية والمسمى باختبار مربع كاي (X^2)

ولكي نتمكن من استخدام هذا الأسلوب يستلزم الأمر وضع البيانات التي تحصلنا عليها من صحائف الاستبيان في شكل جدول يسمى جدول التوافق وقد تم بالفعل تصميم أسئلة في نموذج الاستبيان تتلائم ووضعها على شكل جدول توافق لكل فرضية من الفرضيات السابقة. وقد أستخدمنا لتحليل جداول التوافق التي تحصلنا عليها وأجراء اختبار الاستقلالية باستخدام اختبار مربع كاي البرنامج الأحصائي الجاهز (statgraph) والمتوفر لدى قسم الاحصاء بكلية العلوم.

نتائج البحث : عرضها ومناقشتها

قبل البدء في الاجابة على التساؤلات التي طرحناها واختبار الفرضيات التي وضعناها نقوم أولاً بقراءة سريعة لبعض المؤشرات والدلائل التي تحصلنا عليها من خلال صحائف الاستبيان. فقد أتضح من خلال بيانات عينة البحث أن حوالي أربعين في المائه يمتلكون اطباق بث فضائي في حين أن حوالي ستة وعشرين في المائة يصلهم البث عن طريق الاشتراك في شركة شاع وحوالي واحد وعشرون في المئة يصلهم البث عن طريق القناة المنوعة لشركة شاع وأخيراً حوالي ثلاثة عشر في المئة يصلهم البث عن طريق احد الجيران المالكين لطبق بث فضائي وبالتالي فان نسبة الطلاب الذين يمتلكون اطباق بث فضائي اعلي بين بقية النسب الأخرى.

وكذلك فقد اتضح ان حوالي ثمانية عشر في المائة من عينة البحث يشاهدون برامج البث الفضائي يومياً لفترات منخفضة (أقل من ساعتين) في حين أن تسعة وعشرين في المائة يشاهدون البث يومياً لفترات متوسطة (من ساعتين إلى أربع ساعات) وأخيراً حوالي ثلاثة وخمسون في المائة يشاهدون

البث الفضائي يومياً لفترات طويلة (أكثر من أربع ساعات) وهذا يعني أن نسبة المشاهدة المرتفعة لبرامج الفضائيات أعلى بين بقية النسب.

وكذلك فقد أتضح من خلال بيانات عينة البحث أن حوالي ثلاثة وأربعين في المائة عدد ساعات المذاكرة اليومية لديهم منفخضة (أقل من ساعتين) في حين أن اثنين وثلاثين في المائة عدد ساعات المذاكرة اليومية لديهم متوسطة (من ساعتين إلى أربع ساعات) وأخيراً حوالي خمسة وعشرون في المائة عدد ساعات المذاكرة لديهم مرتفعة (أكثر من أربع ساعات) وهذا يبين ان نسبة المذاكرة المنخفضة لدى الطلاب أعلى من بقية النسب الأخرى.

وبالنسبة للمعدل الدراسي لطلاب عينة البحث فقد أتضح أن ثلاثة وعشرين في المائة من الطلبة معدلهم الدراسي منخفض (لديهم انذار دراسي) في حين أن تسعة وعشرين في المائة من الطلبة معدلهم الدراسي جيد في حين أن أربعة عشر في المائة من طلاب عينة البحث معدلهم الدراسي جيد جداً وأخيراً فإن ستة في المائة من الطلبة معدلهم الدراسي ممتاز وهذا يوضح أن أعلى نسبة لمعدلات الطلبة الدراسية هو مقبول وهي أعلى بين بقية النسب.\

وكذلك فقد اتضح ان ستين في المائة من عينة البحث أكدوا على أن المشاهدة اليومية لبرامج الفضائيات تؤثر على المذاكرة اليومية في حين أن أربعين في المائة من عينة البحث قالوا بأن المشاهدة اليومية للفضائيات لا تؤثر على المذاكرة اليومية لديهم.

وكذلك فقد أتضح أن خمسة وخمسين في المائة من عينة البحث غير قادرين على التوفيق بين الدراسة ومتابعة برامج الفضائيات في حين أن خمسة وثلاثين في المائة من عينة البحث قالوا أنهم قادرين على التوفيق بين الدراسة

ومشاهدة برامج البث الفضائي.

وكذلك فقد أتضح أن ثلاثة وستين في المائة من عينة البحث أكدوا على أن ساعات المشاهدة اليومية قد أثرت على عدد ساعات النوم لديهم في حين أن سبعة وثلاثين في المائة من عينة البحث قالوا بأن المشاهدة اليومية لم تؤثر على عدد ساعات النوم اليومية المعتادة لديهم. وفي نفس الاطار اتضح ان سبعين في المائة من عينة البحث يشاهدون برامج البث الفضائي حتى ساعات متأخرة من الليل وأكدوا أن هذه المشاهدة المتأخرة تؤثر سلباً على المحاضرات الصباحية وصولا وفهما. في حين قال ثلاثون في المائة من عينة البحث انهم لايشاهدون برامج البث الفضائي حتى ساعات متأخرة من الليل.

وفي سؤال صريح حول تأثير المشاهدة اليومية للفضائيات على المستوى الدراسي للطالب رأى أربعة وخمسون في المائة من طلاب عينة البحث ان المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي قد أثرت سلباً على مستوى تحصليهم العلمي ومعدلاتهم الدراسية في حين قال ستة واربعون في المائة من عينة البحث أن المشاهدة اليومية للفضائيات لم تؤثر على مستوى التحصيل العلمي لديهم.

وكذلك فقد اتضح أن ثلاثة وخمسين في المائة من عينة البحث لم يستفيدوا نهائيا من المشاهدة لبرامج البث الفضائي في مجال تخصصاتهم العلمية والأدبية في حين أن سبعة وأربعين في المائة من عينة البحث قد استفادوا من مشاهدة الفضائيات في مجال تخصصاتهم.

وفي سؤال حول تأثير مشاهدة البث الفضائي على قراءة الصحف والمجلات التي يحصل منها الطلبة على ثقافتهم العامة اتضح أن ستة وثلاثون في المائة من عينة البحث قد أثرت مشاهدتهم لبرامج البث الفضائي سلباً على

قراءتهم للصحف والمجلات في حين أن ثلاثة وثلاثين في المائة من عينة البحث لم تؤثر مشاهدتهم لبرامج الفضائيات على قراءتهم للصحف والمجلات في حين اتضح ان واحد وثلاثين في المائة من عينة البحث لا يقرأون أصلاً أي صحف أو مجلات.

وكذلك فقد اتضح أن أربعة وخمسين في المائة من عينة البحث يعتقدون أن برامج البث الفضائي قد ساهمت إلى حد ما في سد الفراغ الثقافي لدى الشباب في حين أن ستة وأربعين في المائة من عينة البحث يعتقدون أن برامج البث الفضائي لم تساهم نهائياً في سد الفراغ الثقافي لدى الشباب.

وكذلك فقد أتضح أن ثلاثة وخمسين في المائة من عينة البحث لا يعتقدون أن تقنية أطباق أطباق البث الفضائي هي نوع من أنواع الاستعمار والغزو الثقافي الحديث في حين أكد سبعة وأربعون في المائة من عينة البحث بأن برامج البث الفضائي لم تحمل أي أفكار غريبة أو دخيلة على المجتمع.

وكذلك فقد أتضح أن اثنين وسبعين في المائة من عينة البحث لا يتدخل الأهل نهائياً في طريقة مشاهدتهم لبرامج البث الفضائي في حين أن ثمانية وعشرين في المائة من عينة البحث فقط يتدخل الأهل في طريقة مشاهدتهم للفضائيات من حيث نوعها وعدد ساعات مشاهدتها. وكذلك فقد اتضح ان سبعين في المائة من عينة البحث يفضلون مشاهدة القنوات العربية في حين أن ثلاثون في المائة من عينة البحث يتابعون القنوات الأجنبية.

وأخيرا في سؤال حول إمكانية الاستغناء نهائياً عن مشاهدة برامج البث الفضائي اتضح أن تسعة في المائة فقط من عينة البحث يمكنهم الاستغناء عن المشاهدة في حين أن واحد وتسعون في المائة من عينة البحث أكدوا على أنه لا يمكنهم الاستغناء عن مشاهدة برامج البث الفضائي.

والأن بالعودة إلى التساؤلات التي طرحناها سابقاً فقد تم وضع بعض الفرضيات لغرض تحليلها احصائياً وهي كالتالي.

في التساؤل الأول وضعت الفرضية الإحصائية الأولى وهي فرضية العدم المراد اختبارها في هذه الحالة وتكون على النحو التالي:-

Ho : لا توجد علاقة بين طريقة وصول البث الفضائي وعدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي. مقابل الفرضية البديلة **H_1** : توجد علاقة بينهما.

(جدول **2**) يوضح العلاقة بين طريقة وصول البث الفضائي ومعدل المشاهدة اليومية

جدول **(2)**

توزيع العينة حسب طريقة وصول البث وعدد ساعات المشاهدة اليومية

طريقة وصول البث / معدل المشاهدة بالساعة	يمتلك طبق بث فضائي	مشترك في شركة شاع	القناة المنوعة لشركة شاع	عن طريق بث الجيران	المجموع
منخفض **2>**	32 (67)	50 (44)	51 (37)	37 (22)	170
متوسط **4 - 2**	95 (105)	74 (69)	60 (58)	37 (34)	266
مرتفع **> 4**	241 (196)	118 (129)	90 (106)	45 (63)	494
المجموع	368	242	201	119	930

* الأرقام التي ما بين القوسين ( ) تمثل التكرارات المتوقعة (Expected) المناظرة للتكرارات الفعلية (observed) في كل خانة

ومن خلال الجدول وبإجراء اختبار الاستقلالية باستخدام دلالة مربع كاي نحصل على قيمة X^2 المحسوبة كالتالي

$$X^2 \sum = \frac{(Oi-ei)^2}{e_i} = 56.5074$$

وعند مستوى المعنوية $\partial = 0.05$ ودرجات الحدية 6 نحل على قيمة X^2 الجدولية

$$X^2_{0.05,6} = 12.592$$

وهذا يؤدي بنا إلى رفض فرض العدم. ومعنى هذا وجود علاقة كبيرة بين طريقة وصول البث الفضائي وعدد ساعات المشاهدة اليومية. أي أن امتلاك طبق بث فضائي يؤدي إلى زيادة معدل المشاهدة اليومية للفضائيات.

وفي التساؤل الثاني وضعت الفرضية الثانية وهي فرض العدم المراد اختباره في هذه الحالة وسيكون على النحو التالي:

Ho : لا توجد علاقة بين عدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي وعدد ساعات المذاكرة اليومية مقابل الفرض البديل H1 : توجد علاقة بينهما

وبإجراء اختبار الأستقلالية باستحداث دالة اختبار مربع كاي نحصل على

$$X^2 = 246.964$$

وبمقارنة هذه القيمة المحسوبة لدالة الاختبار مع القيمة الجدولية عند مستوى معنوية 0.05= ودرجات حدية 4 نجد أن قيمة X^2 الجدولية

$$X^2\ 0.05.4 = 9.488$$

جدول (3)

توزيع العينة حسب العلاقة بين عدد ساعات المشاهدة وعدد ساعات المذاكرة

ساعات المشاهدة / ساعات المذاكرة	منخفض 2 <	متوسط 4 - 2	مرتفع > 4	المجموع
منخفض 2<	(73) 17	(114) 93	(212) 289	399
متوسط 4 - 2	(54) 40	(85) 99	(158) 159	297
مرتفع > 4	(43) 113	(67) 74	(124) 46	234
المجموع	170	266	494	930

وهذا يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية ومعنى هذا وجود علاقة قوية بين عدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي وعدد ساعات المذاكرة اليومية أي أن عدد ساعات المشاهدة اليومية تؤثر بصورة كبيرة على عدد ساعات المذاكرة اليومية لدى الطلبة.

وفي التساؤل الثالث وضعت الفرضية الثالثة وهي فرض العدد المراد اختباره في هذه الحالة وهو على النحو التالي:

Ho: لا توجد علاقة بين عدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي والمعدل الدراسي للطلبة.

مقابل الفرض البديل H_1 : توجد علاقة بينهما

جدول (4) يوضح العلاقة بين عدد ساعات المشاهدة اليومية والمعدل الدراسي للطلبة

جدول (4) توزيع العينة حسب المعدل الدراسي وعدد ساعات المشاهدة

المعدل الدراسي / ساعات المشاهدة	منخفض (لديه إنذار)	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
منخفض 2<	7 (40)	17 (49)	48 (47)	61 (23)	37 (11)	170
متوسط 4 - 2	29 (62)	72 (78)	110 (36)	41 (36)	14 (17)	266
مرتفع > 4	182 (116)	182 (144)	99 (137)	23 (66)	8 (31)	494
المجموع	218	271	257	125	59	930

وباجراء اختبار الاستقلالية باستحداث دالة مربع كاي نحصل على X^2 = =317.62 وبمقارنة هذه القيمة المحسوبة لدالة الاختبار مع القيمة الجدولية عند مستوى معنوية 0.05 = ∝ ودورجات حدية 8 : -

نجد أن X^2 0.05,8 = 15.507

وهذا يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية ومعنى هذا وجود علاقة كبيرة بين عدد ساعات المشاهدة اليومية والمعدل الدراسي للطلبة. أي أن زيادة عدد ساعات المشاهدة يؤدي بصورة كبيرة وواضحة إلى انخفاض المعدل الدراسي للطلبة.

الاستنتاجات

من خلال تحليل العينات ومن النتائج المتحصل عليها نتسطيع ملاحظة مايلي :

1. أن غالبية عينة البحث يمتلكون أطباق بث فضائي وهذا يدل على الاتجاه نحو الاستقلالية عن شركة استقبال واعادة البث المرئي وقد يكون هذا راجعاً إلى الانخفاض الكبير في اسعار اطباق البث الفضائي وربما إلى عدم الرضى عن اختيار القنوات التي تبث من قبل الشركة. علماً بأنه توجد نسبة لا بأس بها من المشتركين في شركة شاع من طلاب جامعة قاريونس (العينة تحت الدراسة) وكذلك نسبة اخرى من الطلاب مكتفون بمتابعة القناة المنوعة التي تبثها شركة شاع ربما لعدم قدرتهم المادية على امتلاك طبق بث فضائي او الاشتراك في شركة شاع وربما لاكتفائهم بالبرامج التي تبثها القناة المنوعة لشركة شاع كما توجد اقلية من طلاب الجامعة يصلهم البث عن طريق اطباق بث الجيران المحيطين بهم بالاضافة إلى بث قناة المنوعات التابعة للشركة.

2.. أن غالبية طلبة جامعة قاريونس يشاهدون برامج البث الفضائي لفترات طويلة يومياً تفوق الأربعة ساعات وقد تصل إلى سبعة او عشرة ساعات كما اتضح لدينا من بيانات عينة البحث. كما أن هذه الزيادة في المشاهدة

اليومية قـد أدت بشكل واضح إلى انخفاض عدد ساعات المذاكـرة اليومية لدى غالبـية طلاب الجامـعة، وقد أدى هذا أيضاً إلى انـخفاض كبـير في المعدلات الدراسية لطلبة الجامعة.

3. ان غالبيــة طلاب جامعة قار يونس قـد أثرت مشاهدتهم للبرامج الفـضائية على مذاكرتهم اليـومية وبالتالى على مسـتواهم الدراسي وهذا يعني بكل وضوح عدم قردتهم على التوفيق بين دراستهم وبين متابعتهم لبرامج البث الفضائي.

4. ان غالبيــة طلبة الجامعة قد أثرت مـشاهدتهم للفضائيات على عـدد ساعات النوم المعتـادة لديهم حيث أنهم يشـاهدون برامج البث الفضائي لسـاعات متأخرة من الليــل مما يؤثر سلباً على المحاضرات في الفترة الصـباحية من ناحية الوصول والفهم.

5. أن غالبــية طلاب جـامعـة قار يونس لم يسـتفيـدوا نهائيـاً من برامج البث الفضائي في مجال تخصصاتهم العلمية والادبية.

6. أن غالبية طلاب الجامعة يؤكدون على ان المشاهدة للبرامج الفضائية قد أثرت سلباً على المسـتوى الاخلاقي وعلى تقاليـد المجتمع وعاداته وكـذلك فان المشاهدة قـد حملت افكارا غريبـة ودخيلة على مـجتمـعنا العربى مع ان الاكثرية من طلاب الجامعة لم يروا في تقنية اطباق البث الفضائي أي نوع من انواع الاستعمار او الغزو الثقافي.

7. ان غــالبيــة طلاب جامـعـة قار يونس لا يتـدخل الأهل نهـائياً في طريقـة مشاهدتهم للبرامج الفضائية.

8. عند أجراء اختبار الاستقلالية X^2 لبعض الفرضيات الإحصائية فقد وجد أن

امتلاك الطلاب لأطباق البث الفضائي يؤدي إلى زيادة واضحة في معدل عدد ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي. كما وجد أن هناك علاقة قوية جداً بين عدد ساعات المشاهدة وعدد ساعات المذاكرة اليومية. حيث أدت زيادة ساعات المشاهدة اليومية لبرامج البث الفضائي الى انقاص عدد ساعات المذاكرة اليومية مما أدى الى انخفاض المستوى العلمي للطلاب. وكذلك فقد وجد ان زيادة عدد ساعات المشاهدة اليومية يؤدي بصورة واضحة وجلية إلى انخفاض المعدلات الدراسية لطلاب عينة البحث.

التوصيات

في هذه الورقة البحثية يلاحظ القارئ المتخصص بأننا لم نتطرق بشكل اساسي إلى تأثير اطباق البث الفضائي على سلوكيات الطلاب. اي تأثيرها على النواحي الاجتماعية والنفسية المختلفة التي نري انها تمثل عوامل مؤثرة جداً لان تدفق هذه البرامج والمعلومات وبهذا الكم الهائل وبدون رقابة علمية وتربوية سيكون لها حتما تأثير سلبي مباشر او غير مباشر على النشء الجديد.

ونرى ان هذا الجانب يحتاج إلى متخصصين بعلم الاجتماع وعلم النفس لاستكمال البحث والدراسة.

يتقدم الباحثان بجزيل الشكر لكل من ساهم في استكمال هذا البحث ونخص بالذكر الاخت: فايزة الخفيفي المعيدة بقسم الإحصاء على مجهوداتها في مجال تجميع وتفريغ بيانات البحث وكذلك طلبة قسم الإحصاء بكلية العلوم الذين كان لهم الدور الكبير في تجميع البيانات من خلال توزيع صحائف الاستبيان.

المراجـــع

1. السيد احمد مصطفى، الأقمار الصناعية. مجلة قار يونس العلمية، العدد الأول، السنة الثامنة.
2. عبد العزيز هيكل. الأساليب الاحصائية. دار النهضة العربية.
3. قناة MBC الفضائية، برنامج مساء الخير يا عرب
حلقة الأربعاء 10.20. 1999 ف .
4. قناة MBC الفضائية. برنامج ابتكارات واختراعات حلقة الثلاثاء 1999.6.15 ف .
5. ميخائيل أسعد. الاحصاء النفسي، دار الأفاق الجديدة.

الفروق في وجهة الضبط وقوة الأنا/ وتقدير الذات لدى متعاطي المواد المتعددة وغير المتعاطين

ا.د مفتاح محمد عبد العزيز

أستاذ الصحة النفسية والعلاج النفسي

قسم علم النفس - جامعة قار يونس

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق في وجهة الضبط وقوة الأنا وتقدير الذات لدى متعاطي المواد المتعددة وغير المتعاطين في البيئة الليبية، وللتحقق من ذلك تم تطبيق ثلاثة مقاييس (مقياس روتر لموجهة الضبط 1992 ، ومقياس بارون لقوة الأنا 1982، ومقياس هلمريش وآخرون لتقدير الذات 1991) على 60 مفحوص (30 من متعاطي المواد المتعددة و30 من غير المتعاطين). وباستخدام الإختبار التائي تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في وجهة الضبط الخارجية لصالح مجموعة المتعاطين، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 في قوة الأنا وتقدير الذات لصالح مجموعة غير متعاطين). هذا وقد تم تفسير هذه النتائج بحسب الإطار النظري الذي تبناه البحث.

مقدمة

من المفاهيم التي تمضخت عن نظرية التعلم الإجتماعي وخضعت إلى قدر هائل من الأبحاث لم يشهد له علم النفس المعاصر مثيلاً، مفهوم إدراك الضبط الداخلي - الخارجي للتدعيم أو ما يعرف بوجهة الضبط Loucs of control، والذي يعرف على نطاق واسع بوجهة الضبط. (Phares, 1988, 436).

ويرى أنصار هذه النظرية وعلى رأسهم روتر أن السلوك المنحرف يخضع لمبادئ التعلم الاجتماعي، ولا يحتاج لمبادئ أخرى لتفسيره. وهم يرون أن

السلوك المنحرف، والذي يطلق عليه آخرون السلوك المرضي؟ هو السلوك غير المرغوب فيه وفقا لمجموعة من المعايير والقيم، وأنه سلوك سبق وأن اكتسبه الفرد واحتفظ به لأنه يتوقع باحتمال أكبر أن هذا السلوك يؤدي إلى تدعيم هذه القيم. ويرون كذلك أنه سلوك قد تعلمه الفرد في إطار اجتماعي وبالاستناد إلى الأهداف التي اكتسبت قيمة نتيجة لعلاقتها بالآخرين (جوليان روتر، 1989، ص 107).

فالانحراف سلوك مكتسب أو متعلم موجه وهادف للبحث عن النجاح أو للتغلب على الفشل. وعند فشل السلوك المماثل لإحراز الأهداف المرغوبة سيتم اكتشاف سلوكيات بديلة وخاصة بالرجوع إلى استخدام العقاقير. وتحتفظ الأهداف التي لها قيمة بالنسبة للفرد والتي تكون كلاً من النواتج المباشرة والمتضمنات الرمزية لاستخدام العقاقير والنواتج المباشرة مرتبطة بالتأثيرات الفارماكولوجية للعقاقير مثل خفض القلق أو الخوف، والنشوة، بينما ترجع النواتج الرمزية إلى حالة جماعة الرفاق والإحساس بالانتماء الناشئ من خبرة المشاركة في استخدام العقاقير والشعور بالقوة (Platt, 1986, P 118).

مشكلة الدراسة

تعتبر مشكلة تعاطي العقاقير المخدرة من المشكلات النفسية الإجتماعية - الإقتصادية الخطيرة التي تؤثر على المجتمع بصفة عامة وعلى الفرد بصفة خاصة بما يترتب عليها من آثار نفسية واجتماعية واقتصادية سيئة. وأصبحت مشكلة الإدمان واضحة بعد الخمسينيات (وثائق منظمة الصحة العالمية) وقد عرفته المنظمة بأنه (رغبة قهرية للاستمرار في تعاطي عقار مع ميل لزيادة الجرعة مما يسبب اعتماداً نفسيا وجسمياً مما يؤثر بوجه عام على الفرد والمجتمع (WHO.1965) وتشير الإحصائيات العالمية إلى ارتفاع نسبة التعاطي وضحايا

هذه العقاقير. وهناك العديد من التفسيرات لاستخدام العقاقير وسوء استخدامها ويرى بعض الأنثروبولوجين أن جميع المجتمعات تستخدم العقاقير لتوقظ حالتها العقلية والآن قد أصبح استخدام هذه المواد بقصد الهروب من ضغوط الحياة ولزيادة الإستمتاع (Hodgson, 1978).

وتكمن خطورة هذه المشكلة في أنها تنتشر لدى الشباب الذي يمثل قوة بشرية أساسية في المجتمع كما تكمن خطورتها أيضاً في أنه لم يعد الفرد يتعاطي عقاراً واحداً بل أصبح يتعاطي أكثر من عقار في الوقت ذاته، مما دعى الباحث الحالي إلى دراسة هذه الفئة من المتعاطين لمواد متعددة.

ولقد شغلت دراسة وجهة الضبط الداخلية - الخارجية اهتمام علماء النفس في الآونة الأخيرة نظراً لما لهذا المفهوم من أهمية باعتباره سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح وفشل في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات وما يقوم به من جهد لكي يحقق أهدافه بغية الوصول إلى ما يرجوه ولكي يحقق الفرد يجب مساعدته على استغلال قدراته وتهيئة البيئة الصالحة لكي ينمو مصدر الضبط النمو السليم (الخطيب، 1990، ص 82). ويشير التراث النفسي إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أن أفعالهم الخاصة وخصائصهم الشخصية تحدد وتوجه مسار الأحداث التي تواجههم وهم أفراد الضبط الداخلي - قد أظهروا مستويات عالية من التكيف بالمقارنة مع أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه الأحداث بشكل مستقل عن أفعالهم - وهم أفراد الضبط الخارجي (صلاح الدين أبو ناهية، 1989، ص 52).

إن أهمية وجهة الضبط الداخلية - الخارجية تفيد في فهم الشخص السوي وتزداد أهميته كثيرا لفهم الشخص المنحرف عن السواء لأن متعاطي المخدرات والعقاقير قد أنحرف عما هو عادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه

ويكون تعيسا وكئيباً وغير متوافق شخصيا وانفعاليا واجتماعيا. مما دعى الباحث إلى القيام بهذه الدراسة لإلقاء الضوء على جانب هام من الشخصية متعاطي المخدارت ومعرفة إلى أى فئة من الضبط ينتمون (الوجهة الداخلية أم الخارجية) بمقارنتهم بمجموعة من غير المتعاطين.

بالإضافة إلى ذلك يشير التراث النفسي في مجال تعاطي المخدرات والعقاقير الخطرة إلى أن متعاطي العقاقير يعانون من انخفاض تقدير الذات وأن كل الخصائص الملاحظة كاليأس ومشاكل الهوية الجنسية، وضعف العلاقات وعدم القدرة على تحمل القلق والإحباط كل هذه الخصائص يمكن تفسيرها كانعكسات لردود الأفعال تجاه الذات السلبية، وميكانيزمات التعامل مع انخفاض تقدير الذات (Platt, 1986, P 48-49).

كما يشير التراث النفسي أيضا إلى أن متعاطي العقاقير يتسم «بأنا» ضعيفة غير كفء وأن الأفراد يختارون عقاقير مختلفة على أساس تنظيم الشخصية وتدمير الأنا ego Impairment ويعتبر استعمال العقاقير إضافة إلى ذلك (جراحة ترقيعية) (khantzian, 1985).

يتبين مما سبق أن متعاطي المخدرات قد يتسمون بالضبط الخارجي، كما يتسمون أيضا بانخفاض تقدير الذات وضعف الأنا وإن كان هذا الاستنتاج منطقيا وفقاً لما أقره التراث النظري، إلا أن هذا الاستنتاج يتطلب تأكيداً عمليا ميدانياً لذا رأي الباحث أنه من الضروري التعرف على هذه المتغيرات النفسية لدى متعاطي العقاقير المتعددة بمقارنتهم بمجموعة من غير المتعاطين.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل توجد فروق جوهرية بين متعاطي المواد المتعددة وغير المتعاطين بوجهة

الضبط وقوة الأنا وتقدير الذات؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال النقاط الآتية

1. أنه لا توجد دراسة واحدة في البيئة الليبية تصدت لدراسة سيكولوجية متعاطي المواد المتعددة، حسب علم الباحث وإطلاعه.

2. الإستفادة التطبيقية من نتائج الدراسة واستخدامها في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لدى متعاطي المخدرات والعقاقير الخطرة.

3. تعتبر هذه الدراسة أول دراسة في البيئة الليبية تتناول الفروق في وجهة الضبط وقوة الأنا وتقدير الذات لدى المتعاطين وغير المتعاطين. ومن ثم تحاول الدراسة الحالية ملء الفراغ في الدراسات المهتمة بتعاطي العقاقير المتعددة.

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في تحديد مستوى دلالة الفروق بين متعاطي المواد المتعددة وغير المتعاطين في كل من وجهة الضبط وقوة الأنا وتقدير الذات.

- **المفاهيم الأساسية**

1. وجهة الضبط : Locus of control

تم استخلاص مفهوم وجهة الضبط من نظرية التعلم الإجتماعي التي صاغها روتر Rotter في الخمسينيات. ويتضمن هذا المفهوم شقين : الوجهة الداخلية والوجهةالخارجية، حيث تشير الوجهة الداخلية إلى اعتقاد المرء بأنه هو المسيطر على الأحداث في بيئته أو عالمه الخاص الإيجابية منها والسلبية. ويدرك

الفرد التلازم بين ما يقوم به من أفعال وبين محصلات هذه الأفعال. وعلى عكس الوجهة الداخلية تشير الوجهة الخارجية إلى اعتقاد المرء بأنه قطرة صغيرة في محيط الحياة المتصارع، فهو يرى أنه مهما بذل من جهد أو لديه المقدرة، فإن ذلك لم يغير من مجرى حياته. أي أنه لا يعتقد في وجود صلة بين ما يفعله وما يحدث، فما يحدث تتحكم فيه قوى خارجية عنه، كالحظ أو الصدفة أو الآخرين ذوي النفوذ (أحمد الشافعي، 1993، ص 2).

فالفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتزعيمات التالية فهو من المعتقدين في الضبط الداخلي وبالتالي فإنه يعتبر المهارة لها دور كبير في تعلمه أساليب السلوك المختلفة. في أي موقف أما الفرد الذي لا يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتدعيمات التالية فهو من المعتقدية في الضبط الخارجي ولذا يعتبر أن الصدفة التالية لها دور كبير في تعلمه أساليب السلوك المختلفة في أي موقف (رواية محمود حسين 1995 ص 15).

متعاطو المواد المتعددة : Polysubstance Take

إن ظاهرة الاعتماد على المواد المتعددة ظاهرة خطيرة للغاية ويطلق عليها ظاهرة البالون Ballon aspect والتي تتمثل في استخدام أكثر من عقار معاً ويطلق على هؤلاء المستخدمين مستخدمون متعددو العقار (Multipl Drug Users) ((Stephens, 1987, P 27).

ويصف كتيب التشخيص الإحصائي الثالث المراجع DSM. III-R (1988) الإعتماد على المواد المتعددة بأنها فئة يمكن استخدامها عندما يستعمل الفرد لمدة ستة أشهر على الأقل بصفة متكررة ثلاث فئات على الأقل من المواد المؤثرة نفسياً (لا تشمل النيكوتين والكافيين) ولكن لا تسود مادة مؤثرة نفسيا على

انفـراد فخـلال هذه المدة تتحـقق معـاييـر الاعتـماد على المواد المؤثرة نفـسيـاً كمجموعة، ولكن ليست لأي مادة محددة بالذات. فالمعتمدون على الكوكانيين مثلا ما يستخدمون الخمور والمهدئات لإزالة أعراض القلق غير السارة (DSM,III-R,1988:110).

وقد اخـتار الباحث أفـراد عينته بما يـتفق ومعـايير الإعتـماد على المواد المتعـددة والواردة في كتب التـشخـيص الإحصائي الثـالث المراجع DSM, III-R حيث كـانوا ولايزالوان يتعاطـون المهلوسات مثل الحـشيش، آل أي دي L.S.D الماريجوانا. والهـيروين بالإضافة إلى ذلـك كان الكحول من المشروبات الأكـثر استخـداماً بين أفراد العينة ومنهم من يتعـاطون الفاليوم Valium لمدة لا تقل عن ستة شهـور وبصفة متكررة ولا توجد مادة سـائدة عن الأخرى لديهم، حسب قولهم المتوفر.

قوة الأنا Ego Strength

قوة الأنا هي الركيزة الأساسية في الصحة النفسية، وتشير إلى توافق مع الذات ومع المجتـمع علاوة على الخلو من الأعراض العـصبية، والإحـساس، حيث يرى كثير من العلماء أن هناك متصلاً يقع في أحد أطرافه قطب قوة الأنا في حين يقع في الطرف الآخر قطب العصابية (علا الدين كفافي، 1982، ص 4).

تقدير الذات : Self-Esteem

لقد تعددت تعريفات هذا المفهوم، وهي تعطى في مجموعها مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقـييمه لذاته. فقد أوضح ماسلو Masslow في تنظيمه للحاجـات النفسيـة أن حاجات التـقدير تـتضمن شقين: الأول احـترام الذات

ويحتوي أشياء مثل الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس والقوة الشخصية والإنجاز والإستقلالية، والشق الثاني: التقدير من الآخرين ويتضمن المكانة والتقبل والانتباه والمركز والشهرة (أحمد خيري ومجدي حسن، 1990، 86).

ويعرف روزنبرج Rosenberg (1978) بأنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أم موجبة نحونفسه. وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفض الذات او احتقار الذات (عادل عبد الله، 1991 ص 8-9).

الدراسات السابقة

- دراسة كارمن carman (1974)

وكان الهدف منها معرفة العلاقة بين وجهة الضبط واستخدام الخمور لدى طلاب المدارس العليا وعلاقة ذلك بالتوافق . وتكونت العينة من (53) . طالبا وطالبة بواقع (30) ذكوراً و (23) إناثاً. استخدم الباحث 3 مقاييس وجهة الضبط، والتوافق العام، واستبيان جمع المعلومات عن سلوك التعاطي من حيث الدوافع وعدد مرات التعاطي والكمية. وأشارت النتائج إلى ارتفاع الدرجة علي وجهة الضبط الخارجية لدى المتعاطين، وعدم وجود علاقة بين وجهة الضبط وكمية الشراب وعددها وأن المتعاطين أقل توافقاً من غير المتعاطين (carman, 1974, P. 129-133).

- دراسة الترمان وآخرون Alterman et al (1978) وهي دراسة مقارنة بين المدمنين وغير المدمنين في الإطار الخلقي، وتوصلت الدراسة إلى أن الإطار الخلقي للمدمنين متدن ولديهم عجز ونقص في الإطار القيمي وعجز في ضبط الأنا وعدم القدرة على تأجيل إشباع الرغبات (Alterman Et al, 1978, p4).

وقد قام شيلينج وكارمن Shilling and Carman (1978) بدراسة على (199) من طلاب المدارس العليا للخمور وذلك للتأكد من مدى العلاقة القائمة بين وجهة الضبط وسلوك التعاطي. وقد استخدم الباحثان مقياساً لوجهة الضبط وكذلك استخدم استبياناً خاصاً بسلوك الشراب من حيث الكمية وعدد المرات والدوافع والمشكلات الناجمة عن التعاطي، وأشارت النتائج إلى أن أصحاب وجهة الضبط الخارجية سجلوا دوافع شخصية للشراب أكبر من أصحاب وجهة الضبط الداخلية كما تبين أيضا زيادة المشكلات الإجتماعية الناجمة عن التعاطي لدى أصحاب وجهة الضبط الداخلية (Schilling and carman, 1978: 1088 1090).

وقام باتون وكاندل Paton and kandel (1984)، بدراسة موضوعها والعوامل السيكولوجية والإستخدام غير الشرعي للعقار. وتكونت عينة الدراسة من (8206) من طلبة المدارس العليا، واستخدم الباحثان استبيانا لجمع المعلومات عن سلوك تعاطي العقاقير. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من العوامل السيكولوجية (المزاج الإكتئابي، اللامعيارية، العزلة، وتقدير الذات) والاستخدام غير الشرعي للعقار كما أشارت النتائج أيضا إلى انخفاض تقدير الذات لدى متعاطى العقاقير (Paton and Kandel 1984,P554-555).

وأجرت إيمان عبد الله البنا (1991) دراسة موضوعها العلاقة بين الاغتراب وتعاطي المواد المخدرة لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى مجموعة متعاطى العقاقير وعددها (75) متعاطيا (25) متعاطي هيروين، (25) متعاطي أقراص مخدرة. أما المجموعة الثانية فهي مجموعة غير المتعاطين وعددها (75) طالبا واستخدمت الباحثة مظاهر الاغتراب، ومقياس أنواع الاغتراب، ومقياس وجهة الضبط، واختبار تصور المستقبل. وأسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين المتعاطي العقاقير وغير المتعاطين في مظاهر

وأنواع الإغتراب لصالح متعاطي العقاقير كما بينت الدراسة أيضا وجود فروق جوهرية بين متعاطي العقاقير وغير المتعاطين في مظاهر وأنواع الاغتراب لصالح متعاطي العقاقير، كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق جوهرية بين متعاطي العقاقير وغير المتعاطين في وجهة الضبط الخارجية لصالح متعاطي العقاقير (إيمان عبد الله البنا، 28، 229، 266).

وأجرت راوية محمود حسين (1995) دراسة كان الهدف منها التعرف على الفروق بين المتعاطين وغير المتعاطين للكحوليات في كل من مفهوم الذات، وتقدير الذات، وموضع الضبط، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى (40) متعاطيا للكحوليات تراوحت أعمارهم بين 21-24 عاماً وبلغت الثانية (40 حالة) بنفس مواصفات المجموعة الأولى فيما عدا أنها لم تتعاط الكحوليات، واستخدمت الباحثة اختبار تنسي لمفهوم الذات ومقياس تقدير الذات لحسين الدريني، ومقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متعاطي الكحوليات وغير المتعاطين في مفاهيم أبعاد الذات وتقدير الذات لصالح غير المتعاطين وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق جوهرية بين متعاطي الكحوليات وغير المتعاطين في وجهة الضبط الخارجية لصالح متعاطي الكحوليات (راوية محمود حسين 1995.12-33).

فروض الدراسة

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها لم تهتم بالمقارنة بين متعاطي المواد المتعددة وغير المتعاطين في المتغيرات النفسية المعنية بالدراسة الحالية (وجهة الضبط في المتغيرات النفسية المعنية بالدراسة الحالية (وجهة الضبط، قوة الأنا، تقدير الذات).

وفي ضوء التـراث النظري، ونتائج الدراسات السابقـة وأهداف الدراسة الحالية تمت صياغة الفروق التالية :

1. توجد فروق جوهرية بين مجـموعة متعاطي المواد المتعددة ومجـموعة غير المتعـاطين في وجهـة الضبط الخارجـية لصالح مـجمـوعة متـعاطي المواد المتعددة.

2. توجد فروق جوهرية بين مجـموعة متعاطي المواد المتعددة ومجـموعة غير المتعاطين في تقدير الذات لصالح مجموعة غير المتعاطين.

3. توجد فروق جوهرية بين مجـموعة متعاطي المواد المتعددة ومجـموعة غير المتعاطين في قوة الأنا لصالح مجموعة غير المتعاطين.

- إجراءات الدراسة

أولاً : العينة

تتكون عينة الدراسة من مجموعتين أساسيتين هما :

المجموعة الاولى : (غيـر المتعاطين) وبلغ عددها (30) فرداً من الذكور تراوحت أعمارهم من 29،19 عاماً بمتوسط 21.66 ، _0.96.

أما المجمـوعة الثانية (مـتعاطو المواد المتعـددة وبلغ عددها (30) فرداً من الذكور تراوحت أعـمارهم من 19-29 عامـاً بمتوسط 21.90 ، 0.78 تم الحصول عليهم من المتـرددين على العيادات النفسـية ومستشـفى الصحة النفسـية بمدينة بنغازي، وقد تم اختيار أفراد هذه المجموعة بما يتفق ومعايير الإعتماد على المواد المتعددة الواردة في DSM-III-R حيث كـان أفرادها يتعاطون الحـشيش، أل أس دي (L.S.D.) المارجوانا، والهيروين، والناليوم، والمشروبات الكحولية، وكان

منهم في المرحلة الثانوية، والجامعة والمعاهد العليا وموظفين والحالة الاجتماعية كان جميع أفراد المجموعة من غير المتزوجين.

وروعيت هذه الشروط مع المجموعة الأولى (غير المتعاطين) من حيث متغيرات الضبط المختلفة كالجنس، والسن، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، فيما عدا خبرة التعاطي لأي من المواد المؤثرة نفسياً.

ثانيا: الأدوات

1. مقياس وجهة الضبط (روتر Rotter) عربه وقننه علاء الدين كفافي (1992) وقام الباحث الحالي بحساب صدقه وثباته في البيئة الليبية واتضح بأنه يتمتع بقدر مقبول إحصائياً من الصدق والثبات (مفتاح محمد عبد العزيز، 1999).

2. مقياس تقدير الذات

أعد هذا المقياس هلمريش وآخرون Helmreich et al وقد قام عادل عبد الله 1991) بترجمة المقياس للعربية، وقام الباحث الحالي بحساب الثبات والصدق في البيئة الليبية وبين أنه يتمتع بقدر مقبول إحصائياً من الصدق والثبات (مفتاح محمد عبد العزيز 1999).

3. مقياس قوة الأنا

وقد وضعه بارون Barron وقام بإعداده وتعريبه علاء الدين كفافي (1982) وقام الباحث الحالي بحساب ثبات وصدق للمقياس في البيئة الليبية حيث كان معامل الثبات ومعامل الصدق مقبولين إحصائياً (مفتاح محمد عبد العزيز، 1999).

ثالثا : الأساليب الإحصائية

تم استخدام اختبار (ت) T. test للتحقق من الفرض الأول والثاني والثالث.

- النتائج ومناقشتها

أولا : نتائج الفرض الأول

والذي ينص على أنه «توجد فروق بين مجموعة متعاطي المواد المتعددة ومجموعة غير المتعاطين في وجهة الضبط الخارجية لصالح مجموعة متعاطي المواد المتعددة).

وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث (اختبار (ت) لدلالة الفروق ويمكن عرض نتائج هذا الفرض في النحو الآتي :

جدول (1)

دلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعة متعاطي المواد المتعددة ومجموعة غير المتعاطين في وجهة الضبط باستخدام اختبار (ت)

يتضح من الجدول (1) أن ثمة فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين

المقياس	متعاطون ن -30		غير متعاطين ن -30		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
وجهة الضبط الخارجية	9-32	1,52	9-32	1,52	2.26	0.05 لصالح مجموعة التعاطي

تصبح ت جوهرية عند مستوى 0.05 عندما تكون 2.04

المجموعتين في وجهة متغير وجهة الضبط الخارجية لصالح متعاطي المواد المتعددة، وبذلك تحقق صحة الفرض الأول. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كارمن (1974) ونتائج دراسة إيمان عبد الله البنا (1991) وكذلك تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كارمن (1974) ونتائج دراسة إيمان عبد الله البنا (1991) وكذلك تتسق مع دراسة راوية محمود حسين (1995) والتي أسفرت على وجود فروق جوهرية بين المتعاطي العقاقير وغير المتعاطين في وجهة الضبط الخارجية لصالح متعاطي العقاقير والكحوليات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المتعاطين للمواد المتعددة يعانون من عجز في الإطار الأخلاقي والقيمي والاجتماعي، ولديهم قصور في مهارات التوافق الاجتماعي والنفسي، مثل القدرة على التحكم في ضغوط الحياة اليومية، وتأجيل الإشباع لحاجاتهم وانخفاض القدرة على التحكم في السلوك. مما يجعلهم أكثر خضوعا للإشباع الآتي أو الفوري لحاجتهم المباشرة، ويستجيبون للمثيرات البيئية التي تشبع حاجاتهم كالعقاقير أو الأقراص المتعددة والانسياق مع جماعة الأصدقاء والانصياع لعاداتهم وسلوكياتهم وعدم الطاعة والامتثال للعادات والقيم السائدة في المجتمع.

ثانياً : الفرض الثاني

وينص هذا الفرض على أنه توجد فروق بين مجموعة متعاطي المواد المتعددة ومجموعة غير المتعاطين في تقدير الذات لصالح المجموعة غير المتعاطين» ولثبات صحة هذا الفرض استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق ويمكن عرض النتائج على النحو التالي :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة متعاطي المواد المتعددة ومجموعة غير المتعاطين في تقدير الذات باستخدام اختبار (ت)

المقياس	متعاطون ن -30		غير متعاطون ن -30		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقدير الذات	10.88	3.04	13.00	3.33	2.53	0.05 لصالح مجموعة غير المتعاطين

يتضح من الجدول (2) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند المستوى 0.05 بين المجموعتين في تقدير الذات ولصالح مجموعة غير المتعاطين وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بانتون وكاندل (1984) ورواية محمود حسين (1995) واللتان أسفرتا عن وجود فروق جوهرية بين مجموعة المتعاطين وغير المتعاطين في تقدير الذات لصالح غير المتعاطين.

وتفسر هذه النتيجة بأن متعاطي المواد المتعددة يعانون من الإحباط والدونية والمهانة واحتقار الذات. ويتصورون أنفسهم أنه لا قيمة لهم وأنهم غير أكفاء ويفقدون الثقة في ذواتهم مما يدفعهم إلى الهروب من هذه المشاعر والتخفيف منها وذلك من خلال أساليب السلبية والإنسحابية الذي يأخذ شكل تعاطي المواد المتعددة.

ويرى بلات Platt (1986) أن السمة الواضحة لدى المدمن هو أنخفاض تقدير الذات، وأن كل الخصائص التي تمت ملاحظتها مثل اليأس، وضعف نمو الأنا الأعلى، ومشاكل الهوية الجنسية وانخفاض تحمل الإحباط وحالة القلق، كل هذه الخصائص يمكن فهمها وتفسيرها كانعكاسات لردود الأفعال تجاه الذات السلبية وميكانيزمات التعامل مع انخفاض تقدير الذات (Platt, 1986, P. 148149)

يضيف بيرهم وكانتزان (1992) أن المدمنين لا يستطيعون الإبقاء على الإمدادات النرجسية من المصادر الخارجية للإبقاء على تقديرهم الضعيف والهش للذات والمصدر المتوفر باستمرار هو العقاقير فقط، ومن ثم فإن المدمن يلتمس العقاقير لتأثيرها في الإبقاء أو المحافظة على الإحساس بقيمة الذات (Brehm and KhantZian-1992.P110

ثالثا : نتائج الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على أنه «توجد فروق بين مجموعة متعاطي المواد المتعددة ومجموعة غير المتعاطين في قوة الأنا لصالح مجموعة غير المتعاطين.

وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق ويمكن عرض النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعة متعاطي المواد المتعددة ومجموعة غير المتعاطين في قوة الأنا باستخدام اختبار (ت)

المقياس	متعاطون ن -30		غير متعاطون ن -30		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
قوة الأنــا	10.04	7.53	14.48	7.74	2.07	0.05 لصالح مجموعة غير المتعاطين

الجدول 3 يوضح أن هناك ثمة فـروقاً دالة إحصائياً عند مـستوى 0.05 لصالح المجموعتين في قوة الأنا لصالح مجموعـة غير المتعاطين، وبذلك تأكدت صحة هذا الفرض

وهذه النتـائج تنسجـم مع دراسة ألتـرمان وآخـرين (1978) والتي توصلت أن المدمنين يتســمون بالقصور والضـعف والعجز في ضبط الأنا وعـدم القدم على تأجيل إشباع الحاجات والرغبات.

ويمكن تفسـير هذه النتيـجة بأن متعـاطي المواد المتعددة يعـانون من ضعف الأنا وعدم القدرة على ضبطه والتحكم في السلوك ومـواجهة الواقع. ولما كانت قوة الانا وضبطها الركيزة الأساسية للصحة النفسية كمفهوم مرادف لمفهوم الإستقرار الوجداني وهي القطب المقابل للعـصابية، فإن المتعاطي للعقـاقير والمواد المخدرة بصفة عـامة يتسمـون بعدم النضج الإنفعالي ومتـهورين ومعتـمدين إلى درجة كبـيرة، وأقل قدرة وتحـملا للإحباط وحـالة التوتر، وغير قـادرين على تحمل الألم، والكآبة ومواجهة المشاكل بشكل مباشر (Lang, 1990,19).

المراجـــع

1. أحمد الشافعي (1993) القلق ووجهة الضبط لـدى الأطفال المعاقين بصرياً والعاديين، رسـالة ماجستـير غير منشـورة، لكلية البنات ، جامـعة عين شمس.

2. أحمد خيري ومجدي حسن (1990): أثر العلاج الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخـفاض الشعور بالذنـب وانعدام الطمأنينة الانفعـالية لدى جماعـة عصابية: دراسـة تجريبية في مـجلة، علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع ص 84 - 95.

3. إيمان عبد الله ألبنا (1991): ديناميـة العلاقة بين الاغتـراب وتعاطي المواد المخدرة لدى طلبة الجامـعة، رسالة ماجستير غـير منشورة لكلية الآداب، جامعة عين شمس.

4. جوليان روتر (1989): علم النفس الإكلينيك، الطبعة الثالثة، ترجمة عطية محمود هناء، مراجعة عثمان نجاتي، القاهرة ، دار الشروق.

5. راوية محمـود حسين (1995) دراسة في بعض المتغـيرات النفسيـة لمتعاطي الكحـوليات وغـير المتـعاطين، دراسـة مقـارنة في مـجلة، علم النفس، القاهرة، الهـيئة العامة للـكتاب المصري، العدد الخـامس عشر ، ص ص 83-93.

6. رجاء عبد الرحمن الخطيب : 1990 الضبط الداخلي/ الخارجي، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخـصية لدى جناح الأحداث. في مجلة علم النفس،

القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الخامس عشر، 82-93.

7. صلاح الدين أبو ناهية (1989) العلاقة بين الضبط الداخلي الخارجي وبعض الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة في مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، العدد العاشر، ص ص 59, 73.

8. عادل عبد الله (1991) : اختبار تقرير الذات للمراهقين والراشدين، القاهرة، مكتبة الأنجلوالمصرية.

9. علاء الدين كفافي (1982) : مقياس بارون لقوة الأنا ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

10. . . . . (1992) : مقياس وجهة الضبط، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

11. مفتاح محمد عبد العزيز (1999): الفروق في بعض خصائص الشخصية بين أبناء المؤسسات الايوائية وأبناء الأسر الطبيعية في البيئة الليبية، مؤتمر الأسرة الليبية، البيضاء.

12. Alterman etal,: (1978) Comparison of maral Ressoning in Drug Addilicts and Nonaddicts, J. Clinical Psychology, Vol, No, 3 P.4.

13. Breham, N.M. and Khantzian, E, J, (1992): A Psychodynamie Perspective, In, , J, H. Lowinson etal (eds) substance Abuse London Williams and Wilkins, PP. 106-117.

14. Carman, R, (1974) Internal - External Locus of Control Alcohol use and Adjustment. Among High School Students in Rural Communitise, J. Community Psychology, Vol, 2, No 2, pp 129-133.

15. Hodgson, R.J. Rankin, H.J. and T. stockwell - (1978): Loss of control in P.E. Nathan, G. A Marlatt and T. Loberg (edc). Alcoholism New Directions in Behavioral.

16. D. S.M-III- R (1988) Washington DC, American Psychiatry Association.

17. Khantzian, E.J. (1985) the self- Medication Hypothesis of Addiction and Cocaing Dependence, Amy - Psychiatry, Vol, 142, No. 11 pp 1259-1264.

18. Lang, S.P.(1990) ; psychology of substance Abuse New York, National center of Continving Education, Inc.

19. Panton, S.M and Kandel, D.B, (1984) : psychological Facttors and adolescent illicit Drug use, In, G.A.Austin and M.L. Prender-gast, (eds) Drug use and Abuse Aguide to Research Finding, Vol, 2 pp. 575-576.

20. Phares, E, J. (1988) Introduction to personality, second Edition, London, Scott Foresman and Company.

21. Platt, J.J. (1986) Heroin Addiction, Second Edition. FoliRida Robert, E. Kriezer Publishing Company.

22. Schilling M. and Carman, R, (1978): Internal External Control and Motivations for Alcohol use among High School Students Psychology Reports. Vol, 42, 1088-1090.

23 Stephens, R.C.(1987): Mind Altering Drugs use Abuse and Treatment London, SAGE Publishing.

النضج الإنفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الجماهيرية الليبية

د. عامر ياس خضير القيسي

ملخص

أكدت الدراسات على أهمية ملاحظة جوانب التوافق للمتفوقين عقلياً عند تقديم أساليب رعاية خاصة بهم، والتي منها أسلوب تجميعهم في مدارس خاصة بهم، والبحث الحالي يهدف إلى التعرف على مستوى النضج الانفعالي للمتفوقين عقلياً في مركز الفاتح، وهل هناك فروق دالة إحصائياً بينهم وفقاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية، تألفت عينّة البحث من (125) طالباً وطالبة منهم (65) ذكور، (60) إناث، واستخدم مقياس (القيسي ، 1997) للنضج الانفعالي، حيث أظهرت النتائج بأن الطلاب والطالبات لديهم مستوى أقل من المتوسط النظري لمقياس النضج الإنفعالي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية والتفاعل، وتضمّن البحث بعض التوصيات والمقترحات.

The Emotional Maturity of Gifted Students in Libya

ABSTRACT

Studies have emphasized on importance of observing the adjustment of Gifted Students especially when there is a special care: one of this care grouping students in special schools. This research aims to reveal the emotional maturity level of the Gifted students in Al-fateh center, also know if there are differences proved statistically among the students according to sex and class level and interaction.

The sample of the research consists of (125) students; (65) of them are males and the rest are females. (Al-Aaisy; 1997) was

used as a scale for the emotional maturity. The results showed that the males and females have a level less than the theoretical medium for emotional mature scale, also there are no significant differences accoring to sex, class level and interaction. The research also includes some recommendations and suggestions.

أهمية البحث

تعد الأبحاث والدراسات لفئة المتفوقين عقلياً عملاً مكملاً لأساليب رعايتهم، لأنها تساعد في التعرف على احتياجاتهم المختلفة، والعوامل المؤثرة عليها، وتأثير هذه الأساليب على قدراتهم المتفوقة، وجوانب التوافق لديهم.

إن عملية تشخيص هذه الفئة تشكل الخطوة الأولى نحو إعداد البرامج التي ترعاهم، وهذه البرامج ينبغي أن تكون باتجاهين الأول أكاديمي الغرض منه مواكبة ورفع قدراتهم العقلية إلى أقصى مدى ممكن، والثاني غير أكاديمي لتنمية شخصياتهم والتعرف عليها وعلى ما يؤثر فيها، وإذا ما نظرنا إلى أساليب رعاية الطلبة المتفوقين عقلياً على أنها تساعد إلى حد ما في تلبية احتياجاتهم في المنظومة العقلية المعرفية، فإنها قد لا تكون كذلك من ناحية المنظومة الانفعالية الاجتماعية، والتي تشتمل على التوافق الشخصي والاجتماعي (Yates, 1971)، (Stanley, 1973).

لقد أكدت الدراسات الحديثة على ملاحظة جوانب النمو الجسمي والتوافق الشخصي والإجتماعي عند تقديم برامج أكاديمية للمتفوقين عقلياً (القيسي ، 1990)، فالإهتمام بالجانب الانفعالي للطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية يكتسب أهميته من المرحلة العمرية المهمة في حياتهم، وهي فترة المراهقة التي تشمل التطور الديناميكي للفرد، حيث وصفها ريفلين بأها طفرة

في عمليـة النمو الجسمي، تقـابل التغيـر الأقل في ميول وقيم المراهق وأحـياناً بشكل غير متسق (ريفيلين، 1953).

أمـا جيـزرلد فيـري في هذه المرحلة بداية للنضج العـقلي والإنفعـالي، والإجتماعي، والجسمي (الجسماني، 1970) ووصف بياجيه المراهقة بأنها فترة نضوج في نمو التفكير من خـلال استخدام عمليات معقـدة من التفكير الرمزي والتجـريدي، ويعتـقد أريكسون بأن مـا يميز المراهقـة أزمة البحـث عن الهوية (إبراهيم، 1985).

إن هذه المرحلة مهـمة بشكل عام للمـراهق ويشكل الجانب الاجتـماعي والانفعالي خـصوصية فـيها وقد يتأثر هذا الجـانب لدى الطلبة المتفوقـين عقلياً نتيجة للبرامج الخاصة المقدمة لهم مـثل التجميع والإسراع والإثرآء فالتجميع أو العزل الذي يهمنا فـي هذا البحث فإنه يعني وضع الطلبة المتـفوقين في مدارس خاصـة بهم أو صفـوف بحسب قـدراتهم أو ميـولهم أو شكل التفـوق لديهم وعزلهم عن باقي الطلبة الإعتيادين (محمود، 1994).

وعلى الرغم من كون هـذا البرنامج يهدف إلى تقـديم مفردات أكـاديمية تتناسب مع القـدرات العـقلية للمـتـفـوقين إلا أن هناك من يوجـه له بعض الإنتقـادات منها الفـروق الفردية الموجـودة بين المتفـوقين أنفسهـم في القدرات العقلية، وفروق أخرى بينهم في التوافق الاجتماعي (Stanley, 1973).

إن المنتقدين لهذا البرنامج يعتبرون عزل الطلبة المتفوقين عقلياً عن أقرانهم الطلبة الإعـتياديين يؤدي بهـم إلى سوء التوافق الشـخصي والإجتـماعي لأنهم يحتاجون إلى أن يكونوا معهم ويحظون بمكانة خاصة بينهم من القبول والتقدير والقيادة فضلاً عن أن هذا الأسلوب قد يضعـف المشاعر الإنسانية نحو الآخرين

وقد أتفق مع هذا الرأي فريمان 1970، ياتس 1971، فارما 1974، هوبنكتسن 1978، بوقي 1980، الطحان 1982، وقد أيد معهد اليونسكو للتربية التجميع داخل المدرسة العادية في الحالات التي يتم دراستها بشكل جيد (الطحان، 1982).

مشكلة البحث

إن رعاية الطلبة المتفوقين عقلياً والإهتمام بهم يأخذ شكله بتنوع الأساليب في هذا الاتجاه، ومن هذه الأساليب تجميعهم في مدارس أو مدرسة خاصة بهم مثل مركز الفاتح للمتفوقين عقلياً، هذا المركز يهتم بالقدرات العقلية لهذه الفئة، وذلك بتوفير المناهج الأثرائية التي تتحدى هذه القدرات بغية تنميتها، وتخصيص المعلمين المناسبين لتعليمهم، واستكمالاً لهذا الاهتمام ينبغي دراسة المنظومات الأخرى المكونة لشخصية هؤلاء الطلبة، والتي منها العمليات الإنفعالية والوجدانية المتمثلة بالنضج الإنفعالي، وذلك من خلال الكشف عن مدىٰ تأثره نتيجة لعزل هذه الفئة عن أقرانهم الاعتياديين في مدسرة خاصة بهم، والاستفادة من النتائج في إثراء هذه التجربة وتطويرها، وصولاً إلى تكاملها.

أهداف البحث

يهدف البحث الإجابة عن الأسئلة التالية

1. ما مستوى النضج الانفعالي للطلاب المتفوقين عقلياً في مركز الفاتح للمتفوقين؟
2. ما مستوى النضج الإنفعالي للطالبات المتفوقات عقلياً في مركز الفاتح

للمتفوقين؟

3. هل هناك فروق دالة إحصائياً في النضج الإنفعالي بين الطلبة المتفوقين عقلياً وفقاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما؟

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالطلبة المتفوقين عقلياً في مركز الفاتح للمتفوقين في بنغازي للعام الدراسي 1997-1998.

تحديد المصطلحات

النضج الإنفعالي: هناك عدة تعريفات لمفهوم النضج الإنفعالي وسيلتزم الباحث بالتعريف النظري الذي في ضوئه تم بناء مقياس النضج الانفعالي المستخدم في البحث حيث عرف بأنه «قدرة الفرد على التعبير عن سلوكه بشكل منضبط، معتمداً على نفسه واثقاً بها، متفائلاً ومطمئناً في نظرته للمستقبل ومتوافقاً مع الآخرين».

أما التعريف الإجرائي للنضج الانفعالي فيتمثل في استجابة الطلبة المتفوقين على المقياس معبراً عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها كل منهم نتيجة لاستجابته . (القيسي ، 1997).

المتفوقون عقلياً

يعتمد البحث الحالي في تشخيص المتفوقين عقلياً واختيارهم على المحكات التي اعتمدها مركز الفاتح للمتفوقين في بنغازي في هذا الإختيار، والتي تشتمل على المعدل العالي في التحصيل المدرسي، واختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المقننة في بعض المواد العلمية واللغات.

الإطار النظري

النضج الإنفعـالي يتضمن مفهـومين مهمين من مفـاهيم علم النفس هما النضج، والانفعال، فالنضج "Maturation" يعني التغيرات المستمرة والمتتابعة داخل الفرد خلال مراحل نموه، وهو بمعنى آخر العوامل الداخلية التي تؤثر في السلوك وتحدده (عبد الرحيم، 1986).

أما الانفعال فهو أحـد المنظومات المكونة لبنآء الفرد، والتي تبدأ بالمنظومة البيولوجية، والمنظومة العقليـة، ويواكبها جانب آخر هو الجانب الوجداني الذي يتضمن منظومة فرعية هي المنظومة الانفـعالية التي تبدأ نشاطها وتكوينها ونموها أثناء العام الثـاني في حيـاة الطفل، وتؤثر عليها عـوامل التربيـة والدعاية التي يتعرض لها الفرد أثناء حياته (داود العبيدي، 1990).

إن تفسيـر الإنفعال يختلف بحـسب النظريات وسنعرض للنظريات التي فسـرت الإنفعال من أقدم النظريات الفـسيولوجـية التي فسرت الإنفـعال نظرية جيـمس - لانج Jams Lang التي تري بأننا نسـتجيب أولاً ثم ننـفعل وليس العكس، وطبـقاً لذلك فـإننا نصبح غـاضبين لأننا نتـصرف بشكل عـدواني، ونكون خائفين لأننا نجري بعيداً، وذلك على افتراض أن الجسم الإنساني مركب بحيث تثير منبهات معينة أنواعاً محددة من الإستجابات الجسدية مثل الهجرم أو الهروب، والانفعالات ليست سوى تمثيل معرفـي لاستجابات الفسيولوجية التي تحدث تلقائياً.

أما نظرية كانون - بارد "Cannon-Bard" فإنهـا تفترض بأن المنبـهات البيئيـة تثير كلاً من الإستجابات الجـسمية، التنبيه والفعل وخـبرة الإنفعال في وقت واحـد، ويحدث ذلك من خـلال تنبيـه المخ للنشاط الأتونومي والعـضل

والنشاط المعرفي، وبهذا تكون المشاعر الإنفعالية مصاحبة للتغيرات الفسيولوجية وليس ناتجة عنها (عبد الخالق، 1991).

ويرى شوارتز Schwarts الأنماط السلوكية الصادرة عن الإنفعال بأنها ناتجة معن الأنماط الفسيولوجية الخاصة بها ولذلك فإن استجابة عضلات الوجه تختلف بحسب الحالة الانفعالية (دافيدوف، 1988).

وتعتبر النظرية المعرفية حدوث الإنفعال ناتج للتفاعل بين الاستشارة الداخلية والعمليات المعرفية، وقد افترض كل من شاكتر وسنجر "Schater & Singr" إن الإنفعالات متشابهة بوجه عام من الناحية الفسيولوجية ولكنها تمثل إلى أن يختلف بعضها عن بعض في بعد الضعف مقابل القوة، والذي يحدث مستوى التنبيه، وهذا يعتمد على التقدير المعرفي للموقف الذي توجد فيه من خلال التعرف على الأحداث الخارجية والطرق التي يستجيب بها الأفراد في الموقف ذاته (عبد الخالق، 1991).

ويفسر بعض المنظرين السلوكيين الانفعال بأنه نتيجة للصراع، ويراه البعض الآخر في ضوء اضطراب السلوك، وقد تعامل واطسون مع الإنفعال على أنه نمط وراثي من الإستجابة تتضمن تغيرات جسمية للكائن الحي يتعامل بها مع الإستجابات غير الشرطية، أما تولمان فيعتبر الإنفعال استجابة لمنبه معين، وقد إهتم بآثار التعلم على الانفعال، واعتبر سكينر الإنفعال حال افتراضية تمثل استعداد أو تهيؤ للفعل، اما ميلنسون فتعامل مع الإنفعالات من خلال نموذج يعتمد على عملية التشريط الكلاسيكي.

وقد اعتمد منظري التحليل النفسي في تفسيرهم للإنفعالات على بعض المفاهيم مثل القلق والعدوان، وقد اهتموا بالعمليات اللاشعورية، وعلى الرغم

من أن بعضهم اعتبروا بأن الانفعالات تدخل ضمن الشعور او الوعي إلا أننا نجد البحض الآخر من المحللين الممارسين للعلاج قد تحدثوا عن الحب اللاشعوري والغضب اللاشعوري (السيد وآخرون،1990).

الدراسات السابقة

من الدراسات التي اهتمت بالجانب الانفعالي للمتفوقين عقلياً دراسة رمام وصبره، 1979 حيث توصلت إلى أن المتفوقين يمتازون عن الاعتياديين بالانتماء والثبات الانفعالي، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي والعام.

أما دراسة معوض، 1983 فتوصلت إلى أن المتفوقين يتميزون بالثبات الانفعالي، والثقة بالنس، وتحمل المسؤولية ومزاج افضل من العاديين، ومهارات قيادة أكثر، ومن نتائج دراسة عودة شريف، 1988 إن المتفوقين لا يواجهون مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو أسرية مما تؤثر على تفوقهم وأن هذه المشكلات قد يواجهها المتعثرون دراسياً، وأظهرت دراسة 1988 "Gallucei" بأن المتفوقين عقلياً يتمتعون بالتوافق الإنفعالي.

أما دراسة القيس، 1997 فتوصلت إلى أن المتفوقين عقلياً لديهم مستوى أعلى من المتوسط النظري لمقياس النضج الانفعالي.

تعليق على الدرسات السابقة

تباينت الدراسات السابقة في اختيارها لفئة المتفوقين فقد اعتمدت دراسة إمام وصبره ,1979 ودراسة عودة وشريف، 1988 على التحصيل في اختيار المتفوقين، أما دراسة معوض، 1983 و"Clluce" فقد أخذت الذكاء محك للاختيار، وما يميز دراسة القيسي 1997 أنها درست المتفوقين عقلياً من المجمعين في مدارس خاصة بهم وقد تم اختيارهم وفق محكات عدة هي

الإختبارات المدرسية واختبارات الذكاء والتحصيل المقننة في بعض المواد الدراسية، والبطاقة المدرسية، وتشخيص المدرسين وأولياء الأمور، وهذا الاختيار قد يكون أنسب في تشخيص المتفوقين عقلياً باعتبارهم يمتلكون سمة التفوق العقلي العام وليس التفوق في مجال معين من المجالات مثل التحصيل فقط أو الذكاء مما قد يوثر مثل هذا الاختيار على نتائج البحث عندما نطلق علي مثل هؤلاء بالمتفوقين عقلياً الذين تم اختيارهم إلى مركز الفاتح للمتفوقين وفقاً لمحكات عدة منها التحصيل والذكاء والإختبارات في مواد دراسية معينة مثل اللغات والعلوم.

إجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من الطلبة المتفوقين عقلياً في مركز الفاتح للمتفوقين في بنغازي للعام الدراسي (1997- 1998) حيث بلغ (222) طالباً وطالبه تم الاختيار عشوائياً منهم (125) طالباً وطالبة، منهم (65)ذكور، (60) إناث موزعين على الصفوف الدراسية من التاسع إلى الثالث ثانوي والجدول (1) يوضح ذلك.

أداة البحث

استخدم البحث مقياس القيسي، 1997 للنضج الانفعالي، تضمن المقياس أربع مكونات هي : الإعتماد على النفس والثقة بها، والشعور بالإطمئنان، والتوافق مع الآخرين والضبط والاستقرار النفسي، حللت فقرات المقياس لحساب قوتها التميزية عن طريق المجموعات المتطرفة ومعامل الإتساق

جدول (1) يوضح توزيع عينة البحث على الصفوف الدراسية

الصف	الصف	إناث	المجموع
التاسع	27	18	45
الأول ثانوي	12	11	23
الثاني ثانوي علوي	15	18	33
الثالث ثانوي علمي	11	13	24
المجموع	65	60	125

الداخلي، وتحقق صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وصدق البناء والصدق العاملي، وتم الابقاء على (52) فقرة، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ (Cronbnch Alpa) حيث بلغ (0.95).

عرض المقياس على عينة من الطلبة الليبيين مكونة من (30) طالب وطالبة للتعرف علي وضوح تعليمات المقياس وفقراته وإذا كانت هناك عبارة غير ملائمة أو غامضة في البيئة الليبية، واضتح أن جميع الفقرات مفهومة، وتم سحب (20) استمارة من استمارات التطبيق استخرج الثبات منها بطريقة كرونباخ وكانت قيمته (0.86) وهو ثبات مقبول.

تصحيح المقياس

تحسب درجة النضج الإنفعالي لكل مستجيب من أفراد العينة بإيجاد مجموع الدرجات التي حصل عليها من خلال استجابته على كل فقرة حيث

أعطيت الأوزان من (1-5) درجات لكل فقرة إيجابية، (5-1) لكل فقرة سلبية، وتتواح الدرجات النظرية على المقياس من (52-260).

نتائج البحث

أولاً : عرض النتائج

1. لتحقيق الهدف الأول استخدم الاختبار التائي (t-test) فبلغت القيمة التائية المحسوبة (25.95) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية اتضح بأن الفروق دالة إحصائياً والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يوضح نتائج الهدف الأول

المتوسط الحسابي للذكور ن =65	الانحراف المعياري للذكور	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية*	دلالة الفروق
119.15	11.41	156	25.95	2.617	دال إحصائياً

(*) القيمة الجدولية بدرجة حرية (64) وبمستوى دلالة (0.01) (فيركسون، 1991)

ولمعرفة موقع الوسط المقدر للمجتمع الذي سحبت منه العينة استخدمت معادلة حدود الثقة وبمدى ثقة مقداره 99% فظهر أن متوسط المجتمع للطلاب المتفوقين يقع بين القيمتين (115.43-122.87)، ولما كان المتوسط النظري لمقاس النضج الإنفعالي (156) درجة غير واقع بين أي من هذه القيم فهو أعلى منهما

كثيراً وبدلالة معنوية عند مستوى 0.01 مما يدل على أن مجتمع الطلاب المتفوقين لديهم مستوى أقل في النضج الانفعالي من المتوسط النظري للمقياس.

2. أما بالنسبة للإناث المتفوقات فقد بلغت القيمة التائية (29.88) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح نتائج الهدف الثاني

المتوسط الحسابي للإناث ن -60	الانحراف المعياري للإناث	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية*	دلالة الفروق
119.15	9.39	156	29.88	2.660	دال إحصائياً

(*) القيمة الجدولية بدرجة حرية (59) وبمستوى دلالة (0.01)

باستخدام معادلة حدود الثقة بمدى ثقة 99% ظهر أن متوسط المجتمع للطالبات المتفوقات يقع بين القيمتين (123.07-116.63) ولما كان المتوسط النظري يساوي (156) غير واقع بين أي من هذه القيم أي أنه أعلى منهما كثيراً وبدلالة معنوية عند مستوى 0.01 مما يدل على أن مجتمع الطالبات المتفوقات يتمتعت بمستوى أقل في النضج الانفعالي من المتوسط النظري للمقياس.

3. للتحقق من الهدف الثالث استخدم تحليل التباين الثنائي Two-way ANOVA عن طريق الحقيبة الإحصائية Spss حيث بلغت قيمة ف المحسوبة للجنس (0.225) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وقيمة ف المحسوبة للسنة الدراسية (1.329) وهي غير دالة عند نفس المستوى، وقيمة ف المحسوبة للتفاعل

(0.37) وهي أيضـا غيـر دالة إحصـائياً مما يدل على انعـدام وجود الفـروق في النضج الانفعالي وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والجدول (4) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي.

ثانياً : مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث أن المتفوقين عقلياً ذكوراً وإناثاً لديهم مستوى منخفض في النضج الإنفعالي كما يقيسه مقياس النضج الانفعالي ولم تظهر هناك فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج الدراسات السابقة جميعها، وخاصة دراسة القيسي، 1997 على اعتبار إن عينة البحث الحالي تشابه عينة دراسة القيسي من حيث تشخيص واختيار الطلبة المتفوقين عقلياً لمدرسة خاصة بهم، ولكن النتيجة مختلفة بالرغم من استخدام المقياس نفسه الذي يقيس النضج الانفعالي، وهذه النتيجة تحتاج لدراسة معمقة للتعرف على سبب القصور في النضج الانفعالي للمتفوقين عقلياً، وهل هو عائد إلى عملية انلمو وما قد يؤثر عليها خلال حياة المراهق المتفوق والمراهقة المتفوقة أو نتيجة لأسلوب العزل لهذه الفئة عن أقرانهم الاعتياديين في مدرسة خاصة بهم، وهذا ما يؤيد رأي المنتقدين لهذا البرنامج باعتباره قد يؤثر علي المتفوقين في مجال التوافق الشخصي والاجتماعي مما يجعل عملية تجميعهم في غير صالحهم، لذا ينبغي معالجة هذا القصور عندهم، وملاحظته عند تقديم برامج لرعاية الطلبة المتفوقين عقلياً مستقبلاً.

الإستنتاج

إن عملية رعاية الطلبة المتفوقين تتطلب الإهتمام بالجوانب الأخرى غير الجانب العقلي المعرفي، وهذا يتم من خلال فحص جوانب التوافق لديهم وباستمرار للتأكد من عدم تأثير أساليب الرعاية عليهم ومن هذه الجوانب النضج الإنفعالي باعتباره محور أساس من محاور الشخصية والاهتمام به من شأنه المساعدة على بناء الشخصية المتكاملة للفرد التي تنتظم فيها المنظومات

العقلية المعرفية والاجتماعية الانفعالية والجسمية الحركية، فهذه المنظومات قد لا تنمو بشكلٍ متوازٍ مما يتطلب ملاحظة كلاً منها.

التوصيات

في ضـوء نتائج البـحث الحالي ولكي تسـتكمل أسـاليب رعاية الطلبـة المتفوقين عقلياً وتحقق الفائدة المرجوة منها نوصي بما يلي :

1. قياس جوانب التوافق الشخصي والإجتماعي والعام للطلبة المتفوقين عقلياً إضافة إلى الجانب العقلي المعرفي لديهم.
2. جعل هذا القياس دوري يواكب عملية دراستهم للتعرف على تأثير أساليب الرعاية عليهم.

المقترحات

1. إجراء دراسة لجوانب أخرى في الشخصية للمتفوقين عقلياً.
2. القيام بدراسة للمتفوقين عقلياً في مكان آخر في الجماهيرية الليبية.
3. إجراء مقارنة بين الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارسهم الخاصة والمتفوقين في مدارس الطلبة الاعتياديين.

مصادر البحث

المصادر العربية

1. إبراهيم عبد الستار (1985)، الإنسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، العدد 86، شباط 1985 (138 - 139).

2. إمام، حنفي محمود، وصبره، محمد علي (1980): دراسة مقارنة عن شخصية المتفوقين والعاديين من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة أسيوط قسم علم النفس، مجلة بحوث ودراسات سيكولوجية، (217-283).

3. الجسماني، عبد علي (1970): سيكولوجية المراهق حقائقها الأساسية ، ط 1، بغداد، مكتبة النهضة.

4. دافيدوف، لندال (1988): مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون ط 4، القاهرة ، الدار الدولية للتوزيع والنشر.

5. داوود، عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم (1990): علم نفس الشخصية، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

6. ريفلين، هاري (1953): تنمية القدرة على التعلم عند الأطفال، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، وعبد العزيز القوصي، القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية.

7. السيد، عبد الحليم محمد وآخرون (1990): علم النفس العام، ط 3، القاهرة، مكتبة غريب.

8. الطحان، محمد خالد (1982): تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

9. عبد الخالق، أحمد محمد (1991): أسس علم النفس، ط3 الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

10. عبد الرحيم، طلعت حسن (1986): الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط3، دبي، دار القلم.

11. عودة، محمد، وشريف، نادية (1988): دراسة مقارنة للطلبة المتفوقين والطلبة المتعثرين دراسياً في جامعة الكويت، دراسة ميدانية، جامعة الكويت.

12. فيركسون، (جورج، أي) (1991)، : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة عناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر.

13. القيسي، عامر ياس خضير (1990): الصعوبات التي تواجه تجربة تسريع الطلبة الموهوبين في العراق، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد - (رسالة ماجستير غير منشورة).

14. (1997) : النضج الانفعالي وتقبل الذات وتقبل الآخرين عند الطلبة المسرعين والمتميزين وأقرانهم العاديين - دراسة مقارنة - كلية التربية، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

15. محمود هاشم محمد علي (1994): الأطفال الموهوبين، ط 1، بنغازي منشورات جامعة قار يونس.

16. معوض، خليل ميخائيل (1984): قدرات وسمات الموهوبين دراسة ميدانية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

المصادر الاجنبية

17 - Gallucei, N., T. (1988): "Emotional adjustment of Gifted Children" , Gifted Child Quarterly, vol; 32, No: 2.

18 - Stanley, Julian c. (1973): "Accelerating the Educational Progress of Intellectually Gifted Youths", Spencer Foundation Chicago.

19- Yates, A. (1971)' "The organization of schooling:a Study of educational grouping practices, London, Routledge and Kegan Paul.

العلاقة بين النسق القيمي والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة قاريونس

د. طالب ناصر الفيسي

أستاذ مساعد/ قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم بالمرج

جامعة قار يونس

2000 م

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرف نسق القيم عند طلبة الجامعة، وكذلك معرفة الفروق في القيم تبعاً لمتغير الجنس، والسنة الدراسية، فضلاً عن معرفة العلاقة بين القيم والمسؤولية الاجتماعية. ولتحقيق أهداف البحث أعتمد مقياسي القيم لجوردن البورت ومقياس هارسيون جف للمسؤولية الاجتماعية، حيث طبق هذان المقياسان على عينة مؤلفة من (120) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من كلية الآداب والعلوم بالمرج، وعند تحليل النتائج تبين أن القيم ترتبت من حيث أهميتها ابتداء من القيمة الدينية، فالاجتماعية، ثم النظرية، تليها الاقتصادية ثم السياسية والجمالية. وبالنسبة إلى المقارنة في القيم التي تمت وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية فلم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية فيها باستثناء القيمة الاقتصادية التي كان الفرق فيها لصالح طلاب السنة الرابعة الذين تميزوا على طالبات السنة الرابعة، وفيما يتعلق بالعلاقة بين القيم والمسؤولية الاجتماعية فكانت دالة مع جميع القيم باستثناء القيمة الجمالية.

Abstract
"The Relationship between Value System and Social Responsibility for Gar - Younis University Students"
Al-Marj Arts and Sciences College

The research aims at investigating Values System for College Students and Compare Values between Sex and Year of study Level. and finds out the relation between values and Social responsibility.

The researcher depends on the scale values adjustment by Gorden Allport and the scale social responsibility prepared by Harrison Gough. The number of subjects was (120) students from colleg of Al-marj.

The results

1 - The values system ranked from religious value, social value, Theoretical value, economic value, political value and aesthetic value.

2 - There is No significante differences between sex and years of studys in values except economic value.

3 - There was a significant positive correlation between all values and social responsibility except aesthetic value.

أهمية البحث وإطاره النظري

تعد البيئة التي يعيش بها الأفراد محدداً هاماً في تكوين وإظهار الشخصيات بصورة معينة ذات انماط سلوكية لها إتجاهات مختلفة وإن هذا التكوين استشرف من القيم التي تلقاها الفرد إبان نشأته وتطوره عندما مر بسلسلة من المراحل الإئنمائية المتتابعة، فالقيم لم تأت من فراغ وانما أنبثقت من الفلسفة التربوية المتبعة في الأسرة والمؤسسات التعليمية المختلفة، ومن خلال وسائل الإعلام بكافة أنواعه، وعن طريق هذه المجالات تتحد هوية وثقافة المجتمع الذي يتحرك الفرد في ضوئها بعد أن تعرف على ما يسمح ولا يسمح به، ويعد هذا محكاً لمقبول هذا النمط من السلوك أو رفضه، ومن المؤكد ان أي نظام تعليمي في أي مجتمع يصبح عاملاً أساسيا في تنمية وتطوير نسق القيم لدى أبناءه عندما يكون هناك اتساقاً بين ما تعلموه وبين طبيعة السلوك الذي يظهر في العديد من مواقف الحياة أثناء تفاعلهم، وهذا يعني أن هناك اتساقاً بين القيم المتصورة والواقعية «بمعنى تصور الفرد لمدى أهمية كل قيمة موضع الإهتمام بالنسبة له، وتطابق هذه القيم المتصورة مع السلوك الفعلي للفرد (الواقعي) والتفاوت بينهما يطلق عليه المفارقة القيمية» (خليفة وعبد الله 1990 ص 847)

ومن خلال فحصنا للتراث السيكولوجي في هذا الموضوع الذي تناوله الباحثون في إطار دراساتهم للعلاقة بين الاتجاهات والقيم كما يعبر عنها الفرد لفظياً من ناحية والسلوك الفعلي كما يمارسه الفرد في حياته اليومية من ناحية أخرى، حيث تبين من خلال دراسة روكش التي أوضحت نتائجها أن القيم على حد السواء الوسيلية أو الغائبة تساعدنا في التنبؤ بمظاهر سلوكية مختلفة فالقيم الدينية على سبيل المثال تعد مؤشراً

جيداً للتنبؤ بالسلوك الديني والقيم السياسية مؤشراً للتنبؤ بالسلوك السياسي ... الخ (Rokeach: 1973) وفي الوجه المقابل لذلك كشفت نتائج بعض الدراسات عن عدم وجود علاقة واضحة بين القيم والسلوك وخاصة القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة (Homent & Rokeach: 1970) وعلى الرغم من هذا التعارض والاختلاف في نتائج الدراسات حول طبيعة العلاقة بين القيم والسلوك فإن هناك اتفاقاً على أن القيم تعد بمثابة محددات أو معايير لتوجيه اتجاهات الفرد النوعية وسلوكه في العديد من مواقف الحياة.

ومن المعلوم والمسلم به أن المجتمعات الإنسانية على مر الزمن هي في حركة دائمة وتغيّر، ولكن تتحدد طبيعة هذه الحركة ومسارها في ضوء المؤثرات الواقعة عليها، فمنها ما يدفع إلى التطور والأرتقاء، ومنها ما يؤدي إلى الانحلال (تفسخ القيم) ولهذا تعد دراسة القيم أمراً مهماً، فقد أصبحت لها مكانة خاصة في العلوم النفسية، حيث بينت الدراسات ما للفروق الحضارية بين البلدان والتغير الإجتماعي وأسلوب التنشئة الإجتماعية من أثر فاعل في سلوك الفرد وإتجاهاته الذي يتحدد بفعل انساقه القيمية (فخرو والروبي :1995).

وتعد دراسة القيم مهمة كونها أحدى المحددات الهامة لسلوك الفرد، وللنظام القيمي تأثير بالغ الأهمية على مدركات الفرد وعلى الأحكام التي تصدر عنه خلال تعامله مع المثيرات وإدراكه لها، فهي أي قيم الفرد تعمل كمحكات لهذه الأحكام وتؤثر بصورة مباشرة على الأنماط السلوكية التي تصدر عن الفرد وقراراته تجاه الأشياء والأشخاص والموضوعات، وتبين الدراسات أن النظام القيمي للفرد له وظيفة دافعية

تحرك طاقاته وتوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف في حياته (الزيات : 1990).

وتختلف الأنظمة القيمية للأفراد باختلاف الأطر الثقافية والاجتماعية لهم كما أنها تختلف باختلاف مستويات تعليمهم وتكويناتهم العقلية وطبقاتهم الاجتماعية وتوجهات الجماعات التي ينتمون إليها فهي انعكاساً لذلك، ومن ثم يكون لها تأثير على الاهتمامات والميول القصدية باعتبارها حاضنة للنزعات السلوكية لدى الفرد، كما أنها تمثل الاطار العام الذي يتحرك فيه هذا السلوك، والمحك الذي يعالج من خلاله الفرد اختياراته وقراراته، وبالتالى فأن احكام الأفراد وإداركهم للأشياء أو الأشخاص أو المواقف تختلف باختلاف النظام القيمي لكل منهم.

إن نسق القيم وترتيبه يكون ناتجاً عن مجموعة من العوامل التي تمثل ضغوطاً يتحدد في ضوئها مسار نمط سلوك الفرد، فالفرد الذي ينشأ داخل أسرة تؤكد على القيم المادية والاقتصادية يكون نظام الترتيب القيمي لديه مختلف عن الفرد الذي ينشأ داخل اسرة تؤكد علي القيم الدينية والخلقية (Rokeach: 1973).

ويرى ليفنسون (Levinson) أن هناك أربعة مجالات لتغيير ترتيب الوضع النسبي للقيم داخل النظام القيمي للفرد وهي :

1. العمل كمصدر للأشباع المادي.
2. الجديد المختلف (من أنماط السلوك وأساليب التعامل.
3. الدين (موقف الفرد والأسرة من الدين).
4. استخدام المال (دور المال في اشباع حاجات الفرد) (المذكور في

الزيات: 1990).

كما يختلف ترتيب القيم باختلاف الجنس نتيجة الدور الاجتماعي المحدد لكل منهم من قبل المجتمع، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي استخدمت مقاييس الميول والقيم على انها تعكس تباين أدوار الجنسين في المجتمع حيث يكون ترتيب القيم النظرية والاقتصادية والسياسية أعلى لدى الذكور بينما يكون ترتيب القيم الاجتماعية والدينية والجمالية لدى الإناث أعلى (المصدر السابق).

وإذا ما أردنا أن نفصل مكونات أبنية الشخصية بجوانبها المتعددة عن بعضها البعض يكون من الصعب علينا أن نجد جانبا منها بعيداً أو ليس له علاقة بالقيم وبخاصة التي تتعلق بالاتجاه البيئي كونه مؤشر له أثر فاعل، بمعنى أن أهمية هذه الدراسة تكون نابعة من دورها في المجال التربوي وأهدافه، وفي تصميم ووضع المناهج، وفي البيئة التربوية ، وكذلك في مجال الإرشاد النفسي، ومجال الصحة النفسية، وفي الاتجاه المهني والفكري والاخلاقي، وفي طبيعة التفاعل الاجتماعي الذي يحدد نوع العلاقات (كاظم وآخرون، 1999) ويؤكد السبيعي ذلك فيقول أن القيم نواه أي علاقة إجتماعية مهما كان شكلها، ويعتقد أنها تكون وراء كل عمل إنساني وكل تنظيم اجتماعي أو إقتصادي فموضوعها هو علاقة الفرد بالكون الذي يعيش فيه (السبيعي : 1998).

ويمكن أن نتفق مع ما ذكر عندما تطلع علي ماهية مفهوم القيمة، حيث عبر عنها خليفة بأنها عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدمه للموضوعات او الاشياء، وذلك في ضوء تقويمه لهذه الموضوعات، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه

وخيراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه والذي يكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف (خليفة: 1989).

وعند التدقيق في أهمية القيم والبحث عما تتميز به عن المفاهيم النفسية الاخرى نجدها تتمثل بمجموعة من الخصائص وعلى النحو الاتى

1. تهتم القيم بالأهداف البعيدة التي يضعها الفرد لفنسه.
2. لا تهتم بالأهداف الفرعية.
3. لابد وأن تكون هناك قيمة لها أولوية ويكون لها أثر على بقية القيم الأخرى.
4. تكون جذور القيم عميقة في حياة الإنسان منذ السنين الأولى من عمره لذلك يصعب تغييرها، وهي تتميز عن الاتجاهات وعن الرأى العام بالثبات.
5. ترتبط القيم بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية ، فهناك نظام اجتماعي أو ثقافة معينة تدعم قيما عن غيرها.
6. تقع في مستوى القيم الأخلاقية وترتبط بالأنا الأعلى كما يراها علماء التحليل النفسي (موسي : 1994).

ومن ثم يمكن تصنيف القيم وفقا لأبعادها كما يأتى :

1. بعد الشكل وفيه ينظر إلى القيمة كونها إيجابية أو سلبية.
2. بعد المحتوى وتصنف القيم بما تتضمنه من دلالات لقياس هذه الخاصية، كما تتبين في اختبار القيم لألبورت وفرنون ولندزي الذي صنف القيم إلى (نظرية واقتصادية، وسياسية، وجمالية ودينية واجتماعية)

وكذلك مقياس القيم الفارق الذي صنفها إلى نوعين هما : القيم التقليدية، والقيم العصرية، وكل نوع منها يتضمن أربعة تصنيفات وهي:

أ - أخلاقيات النجاح في العمل (تقليدية) يقابلها الاستمتاع بالصحبة (عصرية).

ب -الإهتمام بالمستقبل (تقليدية) مقابل الاستمتاع بالحاضر (عصرية).

ج - استقلال الذات (تقليدية) مقابل مسايرة الآخرين (عصرية)

د - التشدد في الخلق والدين (تقليدية) مقابل النسبية والتساهل.

3. بعد القصد والمراد به القيم التي تتصل بالأسلوب الذي يفضله الفرد.

4. بعد العمومية والذي ينطوي على مواقف محددة ويكون للفرد فيها دور معين هذا من ناحية ومن ناحية اخرى تظهر الاستجابات المتماثلة لمجموعة متنوعة من المواقف التي تؤديها مجموعات متعددة ضمن إطار ثقافي معين.

5. بعد الشدة والمراد به قوة القيمة التي تظهر صمودها من خلال الجزاءات الواقعة عليها، ودرجة ردة الفعل والكفاح في سبيلها (المصدر السابق)، (كاظم وآخرون: 1999)،

ولا يتوقف الأمر على خصائص القيم وتصنيفاتها فحسب بل يتعدي ذلك إلى البحث عن عناصرها، حيث ذكر الحامولي في بحثه نقلا عن روكش أن القيمة تتضمن عدة عناصر وهي :

- «العنصر المعرفي ويعتمد على الاختيار الذي يقوم به الفرد للقيم أثناء تفاعله مع البيئة المحيطة به.

- العنصر الوجداني ويعبر عنه في ضوء تفضيل الفرد لقيم معينة دون غيرها، أو شعوره أن قيماً محددة تكون إيجابية بينما تكون الأخرى سلبية منبوذة.

- العنصر السلوكي بمعنى أن القيم هي بمثابة مرشد أو موجه للسلوك (الحامولي 1997 : ص 53).

وهناك آراء متعددة متباينة ذات إتجاه نظري وفلسفة خاصة في رؤيتها إلى مفهوم القيمة، ومن هذه الآراء ما أشار إليه روكش في نظريته عن التغيير المعرفي السلوكي (Theory of Cognitive - behavioral change) إلا أنه يجب أن نغير سؤالنا التقليدي عن الاتساق بين معرفة الفرد عن ذاته (س) ومعرفة الفرد عن آدائه وسلوكه في موقف معين (ص) إلى السؤال عن مقدار التباين الخاص بـ (ص) والذي يمكن تفسيره من خلال (س)، وتتزايد إمكانية تفسيرنا للتباين الخاص بالسوك النوعي إذا وضعنا في اعتبارنا العديد من القيم والاتجاهات المرتبطة بهذا السلوك والتي تكون فيما بينها مجموعة من المتغيرات يمكن وضعها في معادلات تنبؤية جيدة (Rokeach: 1973)

وأشار آجزين وفيشاين عندما تحدث عن العلاقة بين الاتجاهات والسلوك أنه يجب المطابقة أو المناظرة بين المؤثرات الاتجاهية والمحكات السلوكية في ضوء أربعة عناصر هي الفعل، والهدف الذي يتجه إليه هذا الفعل والسياق الذي يحيط به، والوقت الذي يصدر فيه (Ajzen & fish-bein: 1977)

أما فرويد Freud فيرى أن الأنا الأعلى هو الممثل الداخلي للقيم التقليدية وهذه القيم تنشأ استجابة للثواب والعقاب الصادر من الوالدين ،

وبهذا الشكل يتعلم كيف يقود سلوكه في الاتجاهات التي يحددها الوالدان، بمعنى أنه ينزع إلى استدخال ما تعلمه من قيم لتترجم إلى نمط سلوكي فعلى حتي وان مكان مثالياً (إمسلى وآخرون: 1993).

أما يونج Jung فيعتقد أن مقدار الطاقة النفسية المستثمر في أي عنصر من عناصر الشخصية هي قيمة بحد ذاتها، وهذه القيمة تكون مقياساً للشدة، فعندما نتحدث عن فكرة معينة فإننا نعني وزن وقوة هذه الفكرة في حفز السلوك وتوجيهه، فمثلاً الشخص الذي يعطي الحقيقة قيمة سوف ينفق قدراً كبيراً من الطاقة في البحث عنها، أما الشئ الذي يرتبط بقيمة تافهة فإنه لن يرتبط إلا بقدر ضئيل من الطاقة (هو ولندزي : 1971).

وفي ضوء ما تم عرضه تبين لنا أن تنظيم القيم في الشخصية الإنسانية تترابط مع بعضها في نسق خاص، وهذا النسق يعبر عن قيم فرد معين بعينه تبعاً لأهمية القيم لديه، وهذا الاهتمام يمكن ان يختلف من فرد لآخر ومن مجتمع إلى آخر، كما أن هذه القيم لا تتصف بالثبات فهي قابلة للتغيير عبر مرور الزمن.

وإذا ما حاولنا البحث عن طبيعة العلاقة بين القيم وبعض المتغيرات ومنها المسؤولية الاجتماعية نجد أن العلاقة إيجابية بينهما، وأن الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية يصاحبها زيادة في الإحساس بالقيمة الذاتية من خلال تقدير الناس فالفرد يشعر بأن قادر على النجاح في اعماله، وهذا بدوره يجعله يقبل على الجماعة أكثر ويزيد من مسؤوليته (متولى : 1990) . كما أن إحساس الفرد بالمسؤولية يمكنه من تأجيل إشباعاته الذاتية وحاجاته العاجلة ويجعله أكثر قدره على تحمله اعباء ما يسند إليه من أعمال ويحرص علي اتقان هذه الأعمال مما يؤدي الى ارتفاع مستوى

تقديره لذاته، وأن مرجع ذلك يعود إلى ما يعتنقه الفرد من قيم لأنها اساس الحكم على سلوكه وسلوك الآخرين (المهدي: 1985).

ويذكر ماكرث Megarth أن تكامل المعرفة والقيم في المؤسسات التربوية يمن أن يؤدى إلى خلق أفراد لديهم مسؤولية اجتماعية بدرجة عالية تجاه المشكلات الاجتماعية بالمجتمع (متولي :1990 ص 817) ويشير جالفيز إلى أن تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب هي طريقة فعالة في إكسابهم النضج الانفعالي والقيم الهامة في الحياة ويمكن ان يجنبهم الشعور بالاغتراب (Galves: 1975).

ويرى سلطان وآخرون أن القيم هي المسؤولة عن الأحكام التي يصدرها الإنسان على أي موضوع أو موقف، ويرى فيها الإنسان شيئاً من الحق والخير والجمال، ومن الواضح أن استجابة الفرد لموقف معين أو إصدار حكماً على قضية معيارية ينبع أساساً من القيم التي يؤمن بها (سلطان وآخرون : 1972 ص 2).

ومن خلال هذا الإطلاع أصبح هناك تصور أن هناك ارتباطاً موجباً بين كل من المسؤولية الاجتماعية والقيم، حيث ترتفع درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بارتفاع درجة التمسك بالقيم.

الدراسات السابقة

أجرى خليفة دراسة تبحث عن التغير في نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية، وكان هدفها معرفة الفروق بين طلاب السنة الاولى والسنة الرابعة في القيم، وتحديد الترتيب القيمي لدى كل من المجموعتين وتم إجراء الدراسة على عينة من الطلبة بكليتي الآداب والحقوق بجامعة القاهرة وأظهرت النتائج أن بعض القيم قد ازدادت اهميتها لدى طلاب

السنة الرابعة مقارنة بطلاب السنة الاولى، وقد تبين أن هناك درجة عالية من التشابه في الترتيب القيمي بين المجموعتين، وان نسق طلاب السنة الاولى ينتظم حول ثلاثة عوامل هي : التوجه نحو الاستقلال، والإنجاز، وإقامة العلاقات مع الآخرين، أما نسق طلبة السنة الرابعة فينتظم حول التوجه الاخلاقي والديني والإنجاز ، والتوجه المادي والاجتماعي (المذكور في فخرو والروبي : 1995).

أما الدراسة التي أجراها الزيات فقد كانت تهدف إلى معرفة ترتيبات القيم لدى طلبة الجامعات المصرية والسعودية، ومن ثم معرفة الاختلاف في ترتيب القيم بين الذكور من الدولتين وبين الإناث من الدولتين، فضلاً عن معرفة الفرق الدال في القيم لكل من متغير الجنسية والجنس، وقد استخدم في هذه الدراسة اختيار القيم الذي أعده البورت وفرنون ولندزي، والذي عربه عطية هنا، إضافة إلى استخدام اختبار وجهة الضبط ومقياس دافع الانجاز. وقد طبق هذه المقاييس على عينة مؤلفه من (154) طالب مصري و (146) طالب سعودي. وعند تحليل النتائج توصل الباحث إلى أن هناك اتفاقا في ترتيب القيم النظرية، والاقتصادية، والجمالية، والسياسية لدى افراد العينتين حيث أحتلت هذه القيم الترتيب الثالث والرابع والخامس والسادس على التوالي، وان هناك اختلافاً في ترتيب القيمتين الاجتماعية والدينية فيما كان ترتيب القيمة الدينية الاول للطلبة المصريين والثاني لدى عينة السعودية، بينما كان الترتيب الأول للقيمة الاجتماعية عند السعوديين والثاني لدى الطلبة المصريين.

وفيما يتعلق بمعرفة تأثر الفرق الدال لمتغيرات الجنسية والجنس

والتفاعل بينهما على القيم فقد أظهر تحليل التباين الثنائي - أن الفروق دالة إحصائياً للتأثيرات الرئيسية والتفاعل الثنائي. ولبيان إتجاه الفرق استخدم الباحث الاختبار التائي وهنا كان عليه ان يستخدم احد الاختبارات البعدية كأختيار شيغيه أو توكي لكي يتخلص من الوقوع في الخطأ من النمط الأول. على أية حال أظهرت نتائج الاختبار التائي دلالة الفروق لصالح العينة السعودية في القيم الاجتماعية، والسياسية، والنظرية، اما العينة المصرية فكان الفرق لصالحها في القيمة الدينية، ولم تظهر فروق دالة في القيم الإقتصادية والجمالية. أما بالنسبة للجنس فكان الفرق لصالح الذكور في القيمة النظرية ولصالح الإناث في الاجتماعية والدينية ولم يكن هناك فرق بين المجموعتين في القيمة الاقتصادية والجمالية (الزيات : 1990).

وقام موسى بدراسة كانت تهدف إلى تعرف النسق القيمي لكل من الذكور والإناث، ومن ثم معرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في القيم، وقد استخدم موسي اختبار القيم لألبورت وآخرون الذي عربه عطيه هنا، وطبقه على عينة مكونة من مجموعتين (64) طالبا من كلية التربية (58) طالباً من كلية الدراسات الإنسانية وعند تحليل البيانات كشفت النتائج إلى أن نسق القيم عند الذكور فكان على النحو الآتي : القيمة الدينية في المرتبة الاولى من الأهمية ثم تليها السياسة،والنظرية والاقتصادية، والإجتماعية، والجمالية. أما الإناث فكانت أنساقهن على القيم على النحو الآتى : الدينية، الاجتماعية، السياسية، والجمالية، والاقتصادية والنظرية. وبالنسبة إلى معرفة الفرق بين الجنس على القيم فكان لصالح الذكور في القيم النظرية والاقتصادية والسياسية، ولصالح الإناث في القيمة الجمالية، الاجتماعية، وبالنسبة إلى القيمة الدينية فلم

يكن فيها فرقاً بين المجموعتين (موسى : 1994).

وأجرى فخرو والروبي دراسة كانت فرضياتها تهدف إلى التحقق من معرفة اختلاف نسق القيم لدى طلبة الجامعة طبقاً لمتغير التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، واستخدما اختبار ألبورت وفرنون للقيم كأداة للتحقق من الفرضيات لبحثهم، حيث طبقوه على عينة مكونة من (632) طالبة اختيروا عشوائياً من جامعة قطر. وعند تحليل النتائج بواسطة تحليل التباين الثنائي توصل الباحثان إلى أن القيمة النظرية مرتفعة عند طالبات العلوم تليهن طالبات الشريعة واقلهن طالبات الإنسانيات. أما التفاعل الثاني بين التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي فكان دالاً، وبالنسبة إلى القيمة الإقتصادية فكانت مرتفعة عند طالبات السنة الرابعة تليها السنة الثالثة والثانية والأولى اما التفاعل فلم يكن دالاً.

أما القيمة الجمالية فلم تكن هناك فروق دالة باستثناء التفاعل الذي أستخدم الاختيار الثاني لإيضاح صالح الفرق لأي من المجموعات، وعند إجراء التحليل للقيمة الاجتماعية تبين أنها مرتفعة عند طالب الإنسانيات وبعدهن طالبات الشريعة ثم اقلهن طالبات العلوم (فخرو والروبي : 1995). ومن الانتقادات التي أوجهها إلى هذه الدراسة هو استخدامها الاختبار التائي والأصح كما ذكرت سابقاً هو استخدام اختبار شيفيه طالما أن حجم العينات مختلف والمقارنات متعددة.

وفي دراسة أخرى اجراها كاظم واخرون كانت تهدف إلى تعرف النسق القيمي لدى طلبة جامعة قاريونس، فضلاً عن معرفة الفروق في القيم تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي وقد استخدموا في هذه الدراسة اختبار القيم لألبورت وفرنون ولندزي، حيث

طبقوه علي عينة قوامها (320) طالباً وطالبة وبعد تحليل البيانات تبين أن القيمة النظرية اخذت الترتيب الاول من حيث الأهمية تليها الدينية ثم الإجتماعية، والسياسية والإقتصادية، والجمالية، وتبين أن جميع اوساط هذه القيم تقع ضمن حدود الثقة بمستوى دلالة (0.01, 0.05). أما الهدف الثاني فقد تم التحقق منه بواسطة تحليل التباين الثلاثي، واسفرت نتيجة التحليل فيما يتعلق بالقيمة النظرية أن اثنتين من التأثيرات الرئيسية كانا دالين إحصائيا هما متغير السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي، بالنسبة للأخير كان لصالح العلمي، أما متغير السنة الدراسية فقد اعتمد على اختبار توكي في معرفة الفروق بين اوساطة ، وقد ظهر الفرق فقط بين السنة الاولي والرابعة ولصالح السنة الاولى.

أما القيمة الاقتصادية فكان الفرق فقط في متغير الجنس ولصالح الذكور وكذلك الحال بالنسبة إلى القيمة الاجتماعية ولكن الفرق ظهر لصالح الإناث، بينما بينت النتائج ان هناك فرق دال في متغير السنة الدراسية والتفاعل بين السنة والتخصص فقط. ولم تظهر أي فروق في القيمة الدينية سواء في المتغيرات الرئيسية أو التفاعلات (كاظم وآخرون : 1999).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تطرقت إلى بحث العلاقة بين القيم والمسؤولية الاجتماعية فلم يتيسر بيد الباحث إلا القليل ومنها دراسة دينس وجورجينا التي استهدفت الى بحث العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وقيمة المشاركة الاجتماعية وقد طبقا فيها مقياس (روكش للقيم، ومقياس) (MMW) للمسؤولية الاجتماعية على عينة قوامها (140) طالباً من الذين يدرسون في الجامعة. واوضحت النتائج عن وجود علاقة

موجبة ذات دلالة احصائية بين المفهومين (Dannis & Georgin; 1982).

وبذات الاتجاه اجرى بريني دراسة كان الهدف منها بحث العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والقيمة الاجتماعية، وقد طبقا أداتا دراسته على عينة مؤلفة من (60) طالباً من المقيمين بالجامعة.

وكانت نتيجة الدراسة تشير إلى وجود علاقة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والقيمة الاجتماعية (Barney: 1984).

ولم يختلف المهدي عنهما في دراسته التي اجراها حيث كانت تبحث أيضاً عن العلاقة بين المسؤلية الاجتماعية والقيمة الاجتماعية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة أعد الباحث مقياس القيمة الاجتماعية بذاته فضلاً عن اعتماده على مقياس سيد عثمان الصورة (ت) للمسؤولية الاجتماعية وقد طبقهما على عينة بلغت (195) طالباً من الذين يدرسون في المرحلة الثانوية وعند تحليل النتائج تبين أن العلاقة كانت دالة إحصائياً بين المفهومين (المهدي: 1985).

أما الدراسة التي قام بها متولي فكان من بين أهدافها كشف العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وبين القيم (الاجتماعية والاقتصادية والجمالية، والدينية، والسياسية، والنظرية)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد على استفتاء القيم الذي أعده حامد زهران وإجلال يسري عام 1985 وكذلك مقياس سيد عثمان للمسؤولية الاجتماعية، حيث طبق هذان المقياسان على عينة مؤلفة من (357) من طلبة الجامعة، وعند تحليل النتائج تبين أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً بين المسؤولية الاجتماعية والقيمة الاجتماعية، وارتباطاً سالباً مع كل من القيم الاقتصادية والجمالية والسياسية، وعدم وجود ارتباط دال مع القيمة النظرية، كان هذا للذكور. أما الإناث فقد

أظهرت نتائجهن ارتباطاً موجباً دالاً بين المسؤولية الاجتماعية وكل من القيمة الاجتماعية والدينية، وارتباطاً سالباً مع القيمة الاقتصادية ولم يكن هناك أي ارتباط دال مع كل من الجمالية والسياسية والنظرية (متولي: 1990) والنقد الذي أوجهه إلى هذه الدراسة هو أنها لم تحسن استخدام الوسيلة الإحصائية حيث اعتمدت على معامل الارتباط البسيط، وكان يفترض ان يستخدم معامل الارتباط المتعدد ما دامت العلاقة بين متغير تابع (المسؤولية الاجتماعية) وعدة متغيرات مستقلة (القيم).

مشكلة البحث

شهد العالم ومنه مجتمعنا العربي تغيرات كبيرة نتيجة التقدم العلمي الهائل الذي ولد ثورة معلوماتية تناقلها الافراد من مختلف أنحاء العالم عبر شبكات الستلايت والانترنت فتركت آثاراً بالغة العمق على قيمهم وتوجهاتهم، رغم الخصوصيات التي تتميز بها المجتمعات من حيث إطارها الثقافي الاجتماعي وطبيعة نظم التعليم الجامعي فيها، ومع ذلك فقد كانت هناك بعض مظاهر التحول والتغيير في مختلف مجالات الحياة التي أثرت بشكل مباشر على البناء القيمي للأفراد، وعلى انساقهم القيمة.

ومما لا شك فيه أيضاً أن الإنسان يحتاج إلى القيم باعتبارها معياراً لأفعاله السلوكية عندما يتفاعل مع الآخرين، والتي في ضوئها يمكن أن يحدد التزاماته وواجباته بوحي من المسؤولية الاجتماعية التي يستشعرها وطبيعي هذا لا يتحقق إذا لم تكن هناك درجة من التمسك ببعض القيم التي تكون هي الدافع والمحرك الاساسي لتحمل كل ما يلقى على عاتقه من مسؤوليات.

وبناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة

على التساؤلات الآتيه :

1. ما القيم التي تتصدر النسق القيمي لطلبة الجامعة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القيم تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي؟
3. هل هناك علاقة تنبؤية بين القيم والمسؤولية الاجتماعية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تعرف :

1. النسق القيمي لدى طلبة كلية الآداب والعلومن المرج.
2. دلالة الفروق في القيم تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية.
3. العلاقة بين القيم والمسؤولية الاجتماعية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على طلبة كلية الآداب والعلوم المرج - جامعة قار يونس الذين يدرسون في السنة الأولى والرابعة من الذكور والإناث للعام الجامعي 1998.

مصطلحات البحث

1. مفهوم القيم Values : عرف شواتز ويلسكي القيمة بأها عبارة عن مفاهيم او تصورات للمرغوب وتختصبشكل من أشكال السلوك، او غاية من الغايات، وتسمو على المواقف النوعية ويمكن ترتيبها حسب اهميتها النسبية (Schwartz & Bilsky: 1987)

ويرى ردكيتش أن القيمة تمثل معتقداً ثابتاً نسبياً يعكس تفضيلاً اجتماعياً او شخصياً ويعتبر محكاً أو معياراً لتوجيه سلوك الفرد نحو

الأهداف الهامة في حياته (المذكور في الزيات: 1990).

ومن بين التصنيفات التي شاع استخدامها للقيم تصنيف سبرانجر Spranger والذي يمثل القيم التي يحتويها المقياس المستخدم في البحث الحالي وهي على النحو الآتي:

- القيمة النظرية Theoretical Value ، ويقصد بها مدى اهتمام الفرد بكشف القوانين التي تحكم الظواهر والأشياء بقصد معرفتها دون النظر إلى قيمتها العملية.

- القيمة الاقتصادية Ecoonomic Value ، وتتمثل في اهتمام الفرد بكل ما هو نافع ومحققاً للكسب المادي والنظر إلى العالم باعتباره مصدراً لزيادة الثروة وتنميتها.

- القيمة الجمالية : Aesthetic Value، وتتمثل في اهتمام الفرد بتحقيق التناسق والانسجام الشكلي واللوني سواء كان مرئياً أو مسموعاً.

- القيمة السياسية : Political Value، وتتمثل في اهتمام الفرد بالسيطرة على الآخرين، وقيادتهم والتحكم فيهم، والاستئثار بممارسة عوامل الضغط عليهم.

- القيمة الدينية : Religious Value، وتظهر اهتمام الفرد بعلاقته بربه والسعي لأتباع التعاليم الدينية ووحدة هذا الكون، وتأمل غايات خلقه (المذكور في الزيارات : 1990).

2. مفهوم نسق القيم Value System

عرفه زهران ويسرى بأنه عبارة عن مجموعة القيم التي تنتظم في نسق متساند بنائياً متباين وظيفياً داخل إطار ينظمها ويشملها في تدرج

خاص (زهران ويسري : 1985).

3. مفهوم المسؤولية الاجتماعية : Social responsibility

وهي مجموعة استجابات الفرد الدالة على اهتمامه بالجماعة التي ينتمي إليها، وفهمه لمشاكلها ومشاركته في حلها (عثمان : 1979).

إجراءات الدراسة

أداة البحث

استخدم في هذا البحث أداتين هما اختبار القيم لجوردن البوت واخرين، ومقياس المسؤولية الاجتماعية الاجتماعية لهارسيون ج. جف.

تم اختيار اختبار القيم الذي أعده ألبورت، وفرنون، ولندزي وقام بتعريبه وإعداده على البيئة المصرية عطية هنا وهو من اشهر المقاييس في هذا المجال، حيث يعطينا بطاقة نفسيه توضح لنا النسق القيمي في ضوء تفضيلاته واحكامه وتقويماته. ويقيس هذا الاختبار ست قيم هي «النظرية والاقتصادية، والجمالية، والاجتماعية، والسياسية ، والدينية» ويتألف هذا الاختيار من قسمين الاول يشتمل على (30) موقفاً تفضيلياً أمام امام كل منها بديلان يطلب من المفحوص اصدار حكم تقويمي، أما القسم الثاني فيتكون من (15) موقفاً تفضيلياً ازاء كل موقف أربعة بدلائل، ويطلب من المفحوص ترتيب اجاباته تبعاً لتفضيله الشخصي.

يتمتع الاختبار بالصدق والثبات، حيث تحقق مصمموه من صدقه عن طريق التمييز بين المجموعات المتمايزه ذات الاختصاصات المختلفة من الطلبة، وكذلك عن طريق الارتباطات البينية بين القيم الست التي حققت شرط الاستقلال النسبي حيث كانت معظمها غير دالة عدا الارتباط بين القيمة الاجتماعية والدينية، وكذلك فقد تحقق عوض من صدقه عن طريق التحليل التعاملي (عوض: 1985). أما الثبات فقد استخرج عن طريق التجزئة التصفية، وإعادة الاختيار وكان الثبات مقبولا، وقد استخرجه الزيات في دراسته بواسطة الاتساق الداخلي

لفقراته وقد بلغ معامل ثبات ألفا (0.88) وكذلك أوجد معامل الارتباط بين القسم الأول والثاني للقيم الست وجميعها كانت عالية (الزيات : 1990).

ولغرض التأكد من فهم فقرات الاختيار، ومدى ملائمتها للبيئة الليبية تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً وطالبة من كلية الآداب والعلوم بالمرج، وقد تبين أن الفقرات واضحة وملائمة باستثناء واحدة وهي الفقرة رقم (15) من القسم الثاني ونصها : عندما تتأمل لوحة فنية مثل العشاء الأخير التي رسمها ليونارد دافنشي فإنك تفكر فيها على أساس :

أ - أنها تعبير سام عن أرقى العواطف والمشاعر الدينية.

ب - إنها إحدى اللوحات التي لا تقدر بثمن.

ج - علاقتها بعبقرية ليونارد دافنشي وقيمتها التأريخية

د - أنها منتهى الانسجام الفني والتصميم الإبداعي.

واتضح أن جميع الطلبة لم يعرفوا عن هذه اللوحة شيئاً. لذلك فإنه من الصعب عليهم أين يضعوا تفضيلاتهم على هذه الفقرة، وعلى هذا الأساس بدلت بفترة اخذت المضمون ذاته ولكن بما ينسجم مع ثقافته وموروث المجتمع العربي، حيث بدلت بالآتي :

- عندما تتأمل نصاً شعرياً مثل أغنية الأطلال لأم كلثوم التي نظمها ابراهيم ناجي ولحنها رياض السنباطي، فهل تفكر فيها على أساس أنها :

أ - انها تعبير سام عن أرقى العواطف والمشاعر الإنسانية.

ب - إنها إحدى القصائد الملحنة التي لا تقدر بثمن

جـ علاقتها بعبقرية مؤلفها وملحنا وقيمتها الفنية.

د - انها تمثل منتهى الإنسجام الفني الإبداعي شعراً ولحناً.

بعد ذلك أصبح المقياس جاهزاً حيث طبق على عينة البحث التي سيرد وصفها.

2. مقياس المسؤولية الاجتماعية

من المقاييس التي اعتمد عليها في هذا البحث هو مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي اعده هارسيون جف، وهربرت مكارسكي، وبول ميهل، والذي نقله إلى العربية صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى، وتتوفر في هذا المقياس جميع شروط إعداد الاختبارات من حيث الصدق والثبات، ويتألف المقياس من (56) فقرة إزاء كل منها تدرج ثنائي (نعم، لا)

وقبل تطبيق المقياس عمد الباحث إلى معرفة مدي ملائمته لعينة البحث، لذا فقد تم عرضه على (15) طالباً وطالبة من كلية الآداب والعلوم بالمرج، وتبين أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة.

العينة

تألفت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من بين طلبة كلية الآداب والعلوم المرج، بغض النظر عن التخصص، (30) طالباً يمثلون الذكور من السنة الاولى ومثلهم في العدد من طلاب السنة الرابعة. وكذلك (30) طالبة يمثلن الإناث من السنة الأولى، ومثلهن في العدد من طالبات السنة الرابعة. والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

عينة البحث موزعة حسب الجنس، والسنة الدراسية

الجنس / السنة	السنة الأولى	السنة الرابعة	المجموع
ذكور	30	30	60
إناث	30	30	60
المجموع	60	60	120

النتائج ومناقشتها

لغرض التحقق من الهدف الأول الذي يرمي إلى تعرف النسق القيمي لعينة هذه الدراسة، فقد تم الحصول على درجات المستجيبين على مقياس القيم ولكل قيمة بشكل منفرد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للقيم وترتيبها تنازليا من أعلى إلى أدنى متوسط، والجدول .(2) يوضح ذلك.

وبهذا الشكل فقد أصبحت القيمة الدينية تحتل المرتبة الأولى في نسق القيم عند طلبة الجامعة في جزء من المنطقة الشرقية في الجماهيرية الليبية، تليها القيمة الاجتماعية وبقية القيم، انظر الجدول (2)، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزيات (1990)، ودراسة موسي (1994)، وفخرو في (1995) في كون القيمة الدينية احتلت المرتبة الأولى من النسق، القيمي، ويمكن عزو ذلك إلى التربية الدينية التي يتلقاها الفرد في الجماهيرية الليبية سواء في الأسرة أو المؤسسات التعليمية التي تركز

جدول (1)

مدى الدرجات المحسوب والمتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للقيم الست مرتبة تنازليا

القيم	مدى الدرجات المحسوب	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الدينية	60 - 25	45.2	5.9
الاجتماعية	62 - 27	44.2	6.2
النظرية	59 - 23	41.4	5.3
الاقتصادية	56 - 18	40.5	6
السياسية	57 - 21	39.4	6.5
الجمالية	59 - 20	38.7	5.6

كثيرا علي هذا الجانب كونها من الدول الإسلامية ، وأن تركيزها هذا نابع عن إيمان من ان هذه التعاليم هي التي تخلق إنسان تتمثل فيه كل الصفات الإيجابية المبنية على الصدق والأمانة والتعاون، والتسامح وحسن التعامل مع الآخرين، ولكن هذه الدراسة اختلفت قليلاً في الترتيب، مع دراسة كاظم واخرون (1999) التي احتلت فيها القيمة الدينية المرتبة الثانية في النسق القيمي، وربما يعود السبب إلى كون مجتمع الدراسة الذي اجرى عليه كاظم وآخرون هو أوسع حيث شمل مدينة بنغازي التي تعد أكثر انفتاحاً من مدينة المرج التي اقتصر عليها البحث الحالي وقد يعود السبب إلي عوامل أخرى يصعب علينا تحديدها.

وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة إلى أن القيمة الإجتماعية كانت في المرتبة الثانية من هذا النسق، وهي نتيجة طبيعية إذا ما نظرنا إلى العادات السائدة التي حكمها نمط العلاقات الأولية من حيث التآخي والتآزر والتكافل الاجتماعي القائم والذي يظهر جلياً في المناسبات على حد السواء السارة منها أو الضّارة، بمعنى أن العلاقة غير مرتبطة بركائز العمل والمنفعة الذاتية فهي ليست علاقة ثانوية هامشية تنتهي بانتهاء الهدف، بل تبقى المودة وصلة الرحم والعلاقات الحميمة قائمة وتشتد عراها وتتوثق صلاتها، وتكون مؤطرة بالعطف والحنان والإيثار إشباعاً لإنسانيتهم دون الأخذ بنظر الاعتبار أي غاية أخرى، أما القيمة النظرية فقد جاءت الثالثة في النسق، وإذا ما تمعنا في محتوى هذه القيمة نجد أن أغلب الذين يتميزون بها أي الذين يعطونها مستوى أعلى هم الاشخاص الذين تكون لديهم نظرة موضوعية نقدية مبنية على المعرفة المنظمة للأشياء والمواقف سعياً وراء معرفة القوانين التي تحكم هذه الأشياء بغض النظر عن قيمتها العملية، وإن ترتيب نسق هذه القيمة في الدراسة الحالية كان مماثلا إلى الترتيب الذي ظهر في دراسة تود المذكورة في كاظم وآخرون (1999) ودراسة موسي (1994)، ومغايرة لكل من دراسة فخرو والروبي **(1995)** التي جاء تسلسلها في المرتبة الرابعة، ودراسة كاظم وآخرون **(1999)** التي كان تسلسلها في النسق الأولى، ويمكن تفسير ذلك هو ان طلبة الجامعة الذين طبقت عليهم أداة هذه الدراسة ما زالوا في مقتبل العمر تنقصهم بعض الخبرات التي تجعلهم اقل إدراكا وعمقاً وتحليلاً من الأشخاص الأكبر منهم عمراً الذين يتميزون بهذه القيمة كالخرجين والباحثين والعلماء ، وعليه فإن ترتيب هذه القيمة في نسق الدراسة الحالية يعد امرا منطقياً

وبالنسبة إلى القيمة الاقتصادية فقد جاءت في التسلسل الرابع من حيث الاهميه ويمكن عزو ذلك إلى عدم دخول الطلبة في مجال العمل كونهم معتمدين على رب الأسرة في تلبية متطلبات حياتهم اليومية من مأكل وملبس وهذا الأمر يكون له أثر فاعل في عدم إعطاء هذه القيمة الأهمية اللازمة باعتبار مرحلتهم الدراسية تخلع عليهم دورا اعتماديا أستهلاكيا ، ويكون هذا مقبول أسريا واجتماعيا وتربويا ، لذلك كانت نتيجة هذه الدراسة مختلفة عن نتيجة دراسة تود التي كانت فيها القيمة الاقتصادية تحتل المرتبة الأولى في النسق والسبب يعود إلى طبيعة الثقافة والفلسفة التربوية في المجتمع الأوروبي والأمريكي التي تختلف كثيرا عما هو قائم في الدول العربية كما بينا ، وإذا ما قارنا نتيجة دراستنا الحالية مع نتائج الدراسات العربية الأخرى فيما يتعلق بهذه القيمة نجد أنها تتقارب في المستوى مع كل من دراسة فخرو والروبي (1995) ودراسة كاظم واخرون (1999) اللتان حصلا على الترتيب الخامس في ترتيب النسق القيمي وفيما يتعلق بالقيمة السياسية فقد جاء ترتيبها في النسق بالمركز الخامس بمعنى أن هناك أولوية لقيم أخرى من حيث الأهمية مثل الدينية والإجتماعية والنظرية. ولا تختلف القيمة الجمالية في الأهمية عن القيمة التي سبقتها إذا كان ترتيبها الأخير باعتبار أن هناك حاجات عند الأفراد تحتاج إلى إشباع أكثر إلحاحاً أو ضرورة منها ، وقد بين ذلك ماسلو في هرمه .

وإذا ما قارنا نتيجة هذه القيمة مع بقية نتائج الدراسات التي تم الإطلاع عليها مثل دراسة الزيات (1990) ، وموسى (1994) وفخرو والروبي (1995) وكاظم وأخرون (1999) نجدها متطابقة تماما من حيث الترتيب في الأهمية مع هذه الدراسات .

ولغرض التحقق من الهدف الثاني الذي يرمي إلى تعرف دلالة الفروق في القيم تبعا لمتغيرات الجنس ، والسنة الدراسية ، فقد تم إيجاد الوسط الحسابي للقيم الست تبعا لمتغيرات الدراسة والجدول (3) يوضح ذلك ..

جدول (3)

متوسطات القيم موزعة حسب متغير الجنس والسنة الدراسية

المتغيرات/القيم	الدينية	الإجتماعية	النظرية	الاقتصادية	السياسية	الجمالية
ذكور	44.9	46.2	41.7	42.7	40.6	39.3
إناث	45.5	42.1	40.5	38.2	38.2	38.1
سنة أولى	45.6	44.7	41.9	40.5	39.1	38.5
سنة رابعة	44.8	43.9	41.3	40.8	39.7	38.9

ومن ثم أستخدم تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لكل من القيم الست وقد ظهرت النتائج على النحو الآتي :

1. القيمة الدينية ، بينت نتائج تحليل التباين عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التأثيرات الرئيسية Main effects متغير الجنس ، والسنة الدراسية ، وكذلك لم يظهر التفاعل بينهما أية فروق ذات دلالة ،حيث كانت القيم الفائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، والجدول(4) يوضح ذلك ..

جدول (4)
نتيجة تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمتغير الجنس
والسنة الدراسية على القيمة الدينية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	67.6	1	67.6	0.50	غير دال
السنة الدراسية	85.4	1	85.4	0.63	غير دال
التفاعل الجنس ×السنة الدراسية	110.4	1	110.4	0.82	غير دال
الخطأ المتبقي	15643.2	116	134.9		

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (1984) Sigeman وموسى (1994) ، وكاظم وآخرون (1999) ، وإذا ما أردنا أن نفسر نتيجة هذه الدراسة يمكن عزوها إلى التعاليم الدينية الواحدة (الإسلام) التي يتلقاها الفرد أي كان جنسه أو لونه في الجماهيرية العربية الليبية مما يجعله أكثر معرفة يصيرونه وحتمية مصيره ، القوى المسيطرة عليه وعلى العالم من حوله (الخالق) ، لذا لم تظهر أي فروق على هذه القيمة ، إذ كانت متوسطاتهم متقاربة جدا انظر جدول (3) .

2. القيمة الإجتماعية ، أما بالنسبة إلى هذه القيمة فقد أظهرت نتيجة تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور . والجدول (5) يبين ذلك ..

جدول (5)
نتيجة تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمتغير
الجنس والسنة الدراسية على القيمة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	498.7	1	498.7	5.59	دالة
السنة الدراسية	92.5	1	92.5	1.04	غير دالة
التفاعل الجنس×السنة الدراسية	76.3	1	76.3	0.85	غير دالة
الخطأ المتبقي	10346.5	116	89.2		

وعند تفسير نتيجة تباين الجنس على القيمة الاجتماعية يمكن إرجاعه إلى الدور المعطي للذكور من قبل مجتمع الدراسة الذي سمح لهم بالتفاعل دون محددات كالتي تفرض على الإناث إذ أن المساحة التي يتحركن بها ضيقة لا تتعدى اللقاءات التي تحصل في المناسبات وزيارة الأقارب المتباعدة بين الحين والآخر ، وعلى الرغم من أن الفرق الذي

ظهر بين الذكور والإناث كان دالا إحصائيا ولصالح الذكور إلا أن ذلك لا يعني أن الإناث ذات مستوى منخفض على هذه القيمة لأن متوسط استجاباتهن كان أعلى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (40) وقد يعود هذا إلى طبيعة هذه القيمة التي تستقطب اهتمام الطلبة في الجامعة باعتبارها قيمة تتسم بدرجة عالية من الجاذبية نتيجة ما يشعر به الفرد من قبول واستحسان من الآخرين الذي يولد لديه حالة الرضا ، وعليه فإن هذه القيمة تستقطب بفعل تأثير المرغوبية الاجتماعية .

3. القيمة النظرية ، وعند تحليل نتائج بيانات المستجيبين على هذه القيمة بواسطة تحليل التباين الثنائي (2 × 2) تبين أن القيمة الفائية المحسوبة للتأثيرات الرئيسية وللتفاعل الثنائي هي اقل من القيمة الجدولية وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية والجدول (6) يوضح ذلك ..

جدول (6)

نتيجة تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمتغير الجنس والسنة الدراسية على القيمة النظرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	الدلالة
الجنس	103.8	1	103.8	0.98	غير دالة
السنة الدراسية	58.3	1	58.3	0.55	غير دالة
التفاعل الجنس ×السنة الدراسية	97.6	1	97.6	0.92	غير دالة
الخطأ المتبقي	12245.6	116	105.6		

جاءت نتيجة هذه القيمة في الدراسة الحالية مغايرة إلى ما أنتهت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة الشيخ 1978 (المذكورة في موسى : 1994) ، والزيات (1990) التي تميز فيهما الذكور عن الإناث في هذه القيمة ، إلا أن نتيجة دراسة كاظم وآخرون كانت مماثلة لنتيجة الدراسة الحالية . وهذا يعني أنه ليست هناك من فرق بين الجنسين عند طلبة الجامعة من حيث طبيعة الاهتمام والميل إلى البحث عن الحقائق والنظرة النقدية والتحليل المهني على الإتجاه المعرفي لطبيعة الأشياء والقوانين التي تحكمها .

4. القيمة الإقتصادية ، عند تحليل بيانات هذه القيمة تبين أن القيمة الفائية المحسوبة من تحليل التباين (2 × 2) كانت أكبر من القيمة الجدولية في متغير الجنس ، والتفاعل الثنائي بين الجنس × السنة الدراسية ، والجدول (7) يوضح ذلك ..

جدول (7)

نتيجة تحليل التباين (2 × 2) لمتغير الجنس والسنة الدراسية على القيمة الإقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	396.2	1	396.2	4.72	دالة
السنة الدراسية	78.5	1	78.5	0.93	غير دالة
التفاعل الجنس× السنة الدراسية	455.5	1	455.5	5.42	دالة
الخطأ المتبقي	9744.8	116	84.006		

ولما كان تحليل التباين يعطي درجة واحد ولا يبين الفرق بين أي من المتوسطات ، تم اللجوء إلى أختبار توكي البعدي ، وقبل أجراء المقارنة يمكن بيان المتوسطات الحسابية للقيمة الإقتصادية تبعا لمتغيرات الدراسة ، والجدول (8) يوضح ذلك ..

جدول (8)
المتوسطات الحسابية للقيمة الاقتصادية
تبعا لمتغير الجنس والسنة الدراسية

القيمة الإقتصادية		
المتغيرات	ذكور	إناث
سنة أولى	40.2	40.8
سنة رابعة	45.2	36.4

وعلى الرغم من كون المتغيرين اللذان حدث فيهما التفاعل ذا مستويين إلا أن الباحث لجأ إلى اختبار توكي البعدي Honestly Significant difference لأن المقارنات ستكون بواقع ستة ولا يكتفى بالرسم البياني إذ أن هذا الاختبار سوف يحافظ على بقاء الخطأ من النمط الأول عند نفس مستوى الدلالة .

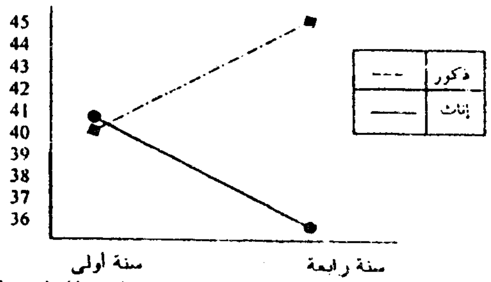
والجدول (9) يوضح نتائج اختبار توكي ..

جدول (9)
نتائج المقارنات بين الأوساط الستة للتفاعل بين الجنس
والسنة الدراسية على اختبار توكي البعدي

ت	المقارنات	قيمة فرق الأوساط	قيمة توكي المحسوبة	الدلالة
1	ذكور سنة أولى × إناث سنة أولى	- 0.6	8.7	غير دالة
2	ذكور سنة أولى × إناث سنة رابعة	3.8		غير دالة
3	ذكور سنة أولى × ذكور سنة رابعة	- 5		غير دالة
4	إناث سنة أولى × إناث سنة رابعة	4.4		غير دالة
5	إناث سنة أولى × ذكور سنة رابعة	- 4.4		غير دالة
6	إناث سنة رابعة × ذكور سنة رابعة	8.8		دالة

وعند ملاحظة الجدول (9) أعلاه ، نرى أن جميع قيم فرق الأوساط المتقارنة كانت أقل من قيمة أختبار توكي باستثناء المقارنة السادسة التي ظهر فيها الفرق دال لصالح الذكور من طلبة السنة الرابعة ، ومزيدا من التوضيح للتفاعل الحاصل بين الجنس والسنة الدراسية لهذه القيمة يمكن أن نبينه بالرسم البياني الآتي :

رسم بياني يوضح التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية للقيمة الاقتصادية



ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلبة الذكور الذين هم في المرحلة النهائية من الدراسة الجامعية أصبحوا أكثر تفكيرا من الإناث بمجال الحياة العملية التي سيدخلون مضمارها ، فضلا عن التفكير بتكوين حياة أسرية جديدة التي يتحمل الزوج أعباءها خلافا للإناث اللاتي لا يتحملن المسؤولية في الغالب سواء في بيت أهلها أو زوجها ، إذ تنحصر مسؤوليتها في الأمور المنزلية .

5. القيمة السياسية ، بينت نتائج تحليل التباين الثاني (2 × 2) على هذه القيمة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات الرئيسية ، والتفاعل بينهما ، حيث كانت القيم الفائية أقل من القيمة الجدولية والجدول (10) يوضح ذلك ..

جدول (10)

خلاصة نتيجة تحليل التباين (2 × 2) لمتغير

الجنس والسنة الدراسية على القيمة السياسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
الجنس	186.8	1	186.8	1.12	غير دالة
السنة الدراسية	43.6	1	43.6	0.26	غير دالة
التفاعل الجنس × السنة الدراسية	72.5	1	72.5	0.43	غير دالة
الخطأ المتبقي	19365.4	116	166.9		

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة على هذه القيمة مع دراسة كاظم وآخرون : 1999) ، واختلفت مع دراسة موسى (1994) ودراسة الزيات : 1990) اللتان أظهرتا أن هناك فروق على هذه القيمة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور .

6. القيمة الجمالية ، كشفت نتيجة تحليل التباين الثنائي (2 × 2) عن عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في المتغيرات الرئيسية والتفاعل الثنائي ، والجدول (11) يبين ذلك ..

جدول (11)
خلاصة نتيجة تحليل التباين لمتغير الجنس
والسنة الدراسية على القيمة الجدولية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
الجنس	132.6	1	132.6	1.51	غير دالة
السنة الدراسية	82.3	1	82.3	0.93	غير دالة
التفاعل الجنس × السنة الدراسية	103.3	1	103.3	0.89	غير دالة
الخطأ المتبقي	10214.3	116	88.1		

وهذا يعني أن طلبة الجامعة في هذه الدراسة لا يختلفون في نظرتهم إلى هذه القيمة على الرغم من اختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي ، ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة التنشئة ، والتنميط الاجتماعي والثقافة الواحدة التي ربما حددت لهم طابعا معينا متشابها إلى حد ما لميول الأفراد ونظرتهم إلى الأشياء وتقبلها من عامة ما يرتبط بما هو مشاع في المجتمع ، من حيث الشكل والمضمون أو ما يتعلق بنسق الأشكال وتوافقها .

أما الهدف الثالث فقد كرس للكشف عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية كمتغير تابع والقيم الستة كمتغيرات مستقلة لذلك أستخدم الإنحدار المتعدد (Multipul Regression) في تحليل البيانات أعتمادا على الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) لنعرف إمكانية التنبؤ في المتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة الست (القيم) . وقد أظهرت نتيجة تحليل الإنحدار المتعدد أن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية (المتغير المتنبأ به) ومجموعة القيم (المتنبئة) كانت ذات دلالة معنوية ، ويمكن ملاحظة ذلك في الجدول (12) ..

جدول (12)
تحليل الإنحدار المتعدد

القيم	الارتباط البسيط	الارتباط المتعدد النراكمي	مربع الارتباط المتعدد النراكمي	الزيادة التي تحدثها اضافة المتغيرات	معامل الانحدار في الاسهام للقيم في التنبؤ	بيتا الاسهام النسبي المعياري	القيمة الفائية
الدينية	0.717	0.717	0.514	0.514	1.069	0.238	18.4
الاجتماعيه	0.685	0.782	0.612	0.098	0.752	0.214	14.6
النظرية	0.656	0.804	0.646	0.034	0.726	0.21.1	13.3
الاقتصادية	0.65.2	0.806	0.649	0.003	0.535	0.174	12.7
السياسية	0.608	0.807	0.651	0.002	0.401	0.155	10.4
الجمالية	0.143	0.808	0.652	0.001	0.277	0.087	1.02
الثابت =4.87							

182 العدد الخامس ـــ

وهذا يعني أن العلاقة بين المتغير التابع ، والمتغيرات المستقلة الستة ثابتة في المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الطلبة في الدراسة الحالية ، وأن (0.652) من التباين المفسر في مفهوم المسؤولية الإجتماعية يعود إلى القيم الستة مجتمعة رغم أنها لم تكن جميعها مرتبطة بدلالة معنوية مع المتغير التابع .. انظر الجدول (12) ، حيث كانت القيمة الجمالية غير مرتبطة بدلالة إحصائية أما القيم الخمس الأخرى فكانت كل منها مرتبطة بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وبدرجة حرية (1 ، 118) .

أما الوزن النوعي لمدى إسهامات المتغيرات المتنبئة (المستقلة) في التباين الإجمالي لقيمة المتغير المتنبأ به بصيغة درجات معيارية فتعكسه قيم بيتا التي تدل على أن القيم الدينية قد حظيت بأعلى إسهام والذي بلغ (0.238) و أدنى إسهام كان للقيمة الجمالية والبالغ (0.087) . وحين ترتبط القيم المتنبئة بعضها ببعض فإن قيمة بيتا المربعة تعطينا تقديراً مناسبا للإسهامات النسبية لتلك المتنبئات ولهذا كانت القيمة الدينية ذات أعلى نسبة من الإسهام، مربع بيتا = (0.0566) .

وعند تفسير هذه النتيجة يمكننا أن نقول بأن اغلب قرارات الفرد وأحكامه على أي موضوع أو موقف ينبع أساسا من القيم التي يؤمن بها . إذ أن القيم تتغلغل في نفوس الأفراد وتظهر في سلوكهم صراحة أو ضمنا ، شعوريا أو لا شعوريا فالفرد أثناء تفاعله مع الأخرين في المواقف الإجتماعية المتباينة تحدده قيمه في إتخاذ الموقف سواء في حالة الإلتزام وأداء الواجب الذي يظهر لديه مستوى عال من المسؤولية الإجتماعية ، أو الموقف النقيض الذي يؤدي إلى إنخفاض هذا المفهوم . وأي كان الأمر فإن إحساس الفرد بالمسؤولية الإجتماعية يمكنه من تأجيل إشباع حاجاته الذاتية ويجعله أكثر قدرة على تحمل أعباء ما يسند إليه من أعمال وهكذا يشعر بالزهو بإعتبار هذه المسؤولية إحدى العوامل التي تسهم في تكامل الشخصية ، لذا يمكن أن تكون هذه القيم دافعا للسلوك الجماعي ، وما دامت هذه القيم مرتبطة مع بعضها البعض إذن باستطاعتنا أن نحصل على إشارة أو علامة ذات قوة تنبؤية عالية تمكننا من إصدار حكما معينا على مدى إرتفاع أو إنخفاض المسؤولية الإجتماعية عند فرد معين ويمكن أن نتنبأ بالقيم من خلال مقدار تحمله للمسؤولية الملقاة على عاتقه .

إن نتيجة هذه الدراسة قد أتفقت مع دراسات كل من دينس وجورجيا (Dennis & Georgia : 1982) وبيرني (Barney.ويري) والمهدي : 1985 ، ومتولي : 1990 الذي أظهرت دراسته إرتباطا دالا موجبا مع القيمة الاجتماعية فقط .

المصادر

1. أصلي ، جورج ر ، واخرون (1993) . إتجاهات علم النفس المعاصر ، ترجمة عبدالله احمد عريف ، ط1 ، بنغازي ، منشورات جامعة قاريونس ص284 .
2. الحامولي ، طلعت (1997) . الاستقلال الإدراكي و علاقته بالتفكير الناقد و القيم مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب (42) ص 46 - 65 .
3. خليفة ، عبد اللطيف محمد (1989) . العلاقة بين بعض القيم و التصلب في السلوك الاجتماعي ، المجلة العربية للعلوم الانسانية (5) ص 92 - 107.
4. خليفة ، عبد اللطيف محمد ، وعبد الله ، معتز سيد (1990) . نسقا القيم المتصور و الواقعي لدى عينة من الذكور الراشدين المصريين ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الجزء الثاني ، ص843 - 859 .
5. الزيات ، فتحي مصطفى (1990) . العلاقة بين النسق ووجهة الضبط ودافعية الانجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى . بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجزء الثاني ص 543 - 566 .
5. زهران ، حامد عبد السلام ، ويسري ، أحلال (1985) . القيم السائدة و القيم المرغوبة في سلوك الشباب المصري و السعودي . بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ص 76 - 113 .
6. السبيعي ، نورة خليفة تركي (1998) . بعض قيم العمل لدى الأكاديميين الإداريين ، مجلة مركز البحوث التربوية بقطر (13) ص 245 - 276 .
7. سلطان ، عماد الدين وأخرون (1972) . صراع القيم بين الأباء والأبناء ، المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد (9) العدد (1) ، ص 2 .
9 . عثمان ، سيد أحمد (1979) . المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص269 .
10 . عوض ، عباس محمود (1985) . القيادة و القيم دراسة في الفروق الجنسية باستخدام التحليل العاملي ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
11 . فخرو ، حصة عبد الرحمن ، والروبي ، أحمد عمر (1995) . الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطريات بالجامعة و علاقته بالتخصص الأكاديمي و المستوى الدراسي حوليات كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (12) ، ص 551 - 592 .
12. كاظم ، علي مهدي ، واخرون (1999) . النسق القيمي لدى طلبة جامعة قاريونس . بحث تحت النشر .
13. متولي ، عباس ابراهيم (1990) . المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بالقيم لدى شباب الجامعة ، بحوث المؤتمر السنوي السادس في مصر ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الجزء (2) ، ص 815 - 835 .
14. موسى ، رشاد علي عبد العزيز (1994) . سيكولوجية الفروق بين الجنسين . دراسات

في علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، مؤسسة المختار ص123 – 147 .

15. المهدي ، أحمد محمد (1985) . العلاقة بين المشاركة والمسؤولية الاجتماعية عند طلبة المرحلة الثانوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس (رسالة ماجستير غير منشورة) .
16. هارسيون ، ج . جف وأخرون(ب.ت) مقياس المسؤولية الاجتماعية ، تعريب صلاح الدين أبو ناهية ، ورشاد عبد العزيز موسى ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
17. هنا ، عطية محمود (1986) . أختبار القيم وأستخدامه ، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع .
18. هول ، ك ، ولندزي (1971) ، نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد فرج وأخرون، القاهرة ، الهيئة المصرية للنشر ، ص 126 .

19. Ajzen , I . & Fishbein ,M (1977) " Attitude Behavior Relations : A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research ". Psychological Bulletin , Vol . 84 No . 5 PP 888 – 918 .

20. Barney , J . et al (1984) The business Student Socio – education attitudes toward Social Responsibility. College Student Journal , Vol . 18 , No. 4 , PP : 369 – 373 .

21. Dennis , B , &Georgin , A, (1982) The Effects of Cohesivness on distributive Justice . Journal of Psychology vol . 110 , No 2 P. P . 267 – 273.

22. Galves , T , (1975) The human relation appreach . Journal of mental Health , vol . 6 , Noo . 2 PP 17 – 38 .

23. Homant, R & Rokeach , M (1970) . volues for Honesty and cheating Behavior J . Personality vol . p 153 .
24. Rokeach , M (1973) the Nature of Human values New york , the free press .

25. Schwartz, S.H & Bilsky ,W.(1987) Toward A universel psychological structre of Human values , Journal of personality and social Psycholgy vol . 53 N . 3 pp . 550 – 562 .

26. Sigelman , colar , K (1984) sex differences in moral values of college students and their parents sex Roles vol . 10 pp . 877 – 883.

الجغرافيا القديمة لعضو وادي القطارة

د. محمد على عبد الرحيم العرفي

الخلاصة

تقع منطقة الدراسة (وادي البويرات) في الجزء الشمالي الغربي من الجبل الأخضر. وتتكون الصخور المنكشفة من إرسابات جيرية بحرية المنشأ، تم تحديد عمرها من الايوسين الأوسط إلى المايوسين العلوي، ويضم التتابع الصخري أربعة تكوينات صخرية هي : تكوين درنة (الأيوسين الأوسط - العلوي) ، تكوين البيضاء (الاولوجسين الأسفل)، تكوين الابرق (الاولوجسين الأوسط - العلوي)، ثم أحدثها تكوين الرجمة ممثلا بعضو وادي القطارة (المايوسين العلوي)*.

يفصل بين جمع التكوينات اسطح عدم توافق كنتيجة لعمليات التعرية، وتغطي رواسب الزمن الرابع من التربة الحمراء والمفتتات الصخرية مجاري الأودية والمناطق المرتفعة التي تفصل بين الأودية. أما من الناحية التركيبية فتظهر الطبقات ميلاً خفيفاً يتراوح بين ٤ - ٥ درجة باتجاه الشمال الغربي. كما يتميز الوادي بوجود الظواهر الكارستية مثل حفر الإذابة والتشرشر الجيري والكهوف. ومن ناحية أخرى، تظهر اتجاهات التيار القديم أن الترسيب كان باتجاه الشرق إلى الجنوب الشرقي نتيجة هجرة علامات النيم الكبيرة في بيئات شاطئيه ضحلة وخلال قنوات المسد والجزر وخلف الحواجز الرملية.

* يشتمل تكوين الرجمة الجيري على عضوين، هما : عضو بنغازي، وعضو وادي القطارة الذي يعد آخر الإرسابات الجيرية بمنطقة الجبل الأخضر (المايوسيني العلوي).

1- المقدمة

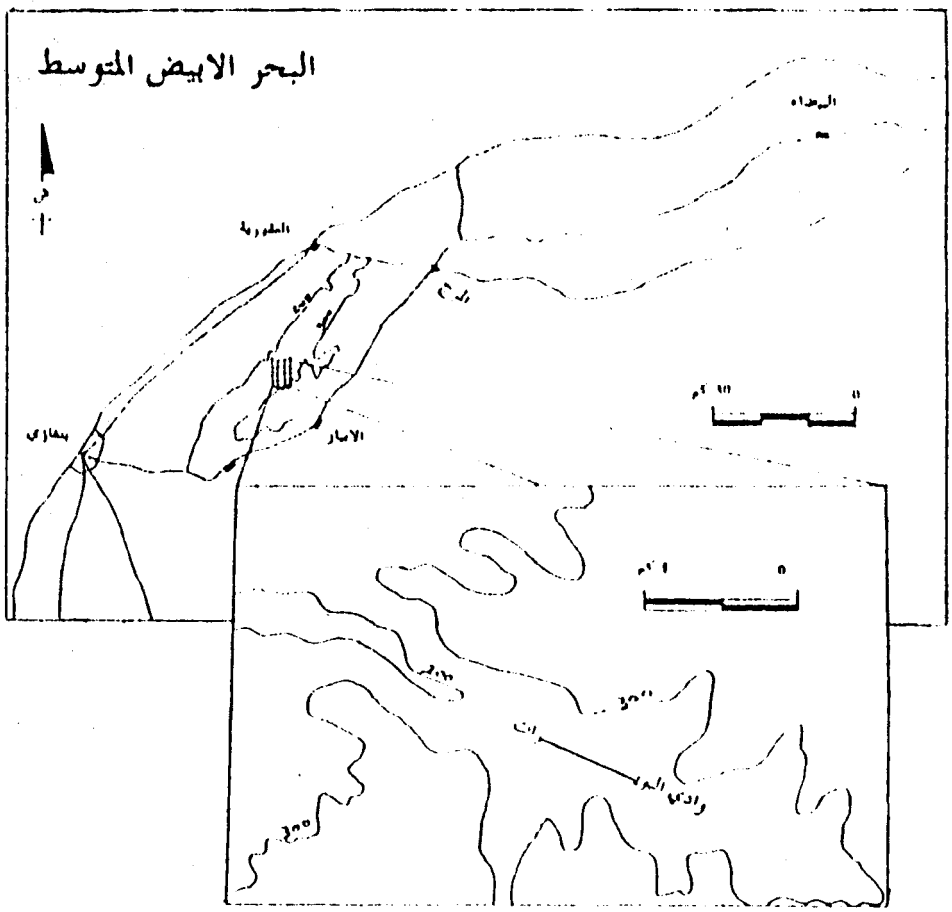
إن الجزء الجنوبي والشمالي الغربي من الجبل الأخضر ظل مرتفعا فوق مستوى سطح البحر حتى بداية عصر الأيوسين بعد ذلك توالت عمليات التقدم والتراجع لمياه البحر القادم من خليج سرت على أربع مراحل زمنية متتالية نتج عنها ترسيب: تكوين درنة، تكوين البيضاء، تكوين الابرق، تكوين الرجمة. ويمثل تكوين الرجمة آخر الترسيبات الجيرية عند الطرف الشمالي الشرقي من ليبيا أي الجنوب الغربي من الجبل الأخضر نتيجة لانحصار بحر التيثس العظيم، وقد تم تحديد عمر تكوين الرجمة بناءً على الدراسات الليثولوجية والحفرية من المايوسين الأوسط إلى المايوسين العلوي (الحوات وسالم 85- 1987). وينقسم تكوين الرجمة إلى عضوين هما : عضو بنغازي وعضو وادي القطارة، ويتكون عضو بنغازي من صخور جيرية دولوماتية وصخور مكونة من أصداف الحفريات البحرية وصخور عضو بنغازي غير منكشفة بمنطقة الدراسة، بينما صخور عو وادي القطارة تمثل سمكاً يبلغ حوالي 20 متراً في الجزء الأوسط من الوادي وهي عبارة عن صخور جيرية ذات نسيج حبيبي وتحمل مبنيات رسوبية تظهر التطبق المتقاطع المستوى والحوضى وتغطيه من أعلى التربة الحمراء.

الموقع

تقع منطقة الدراسة بين خطي طول 00 ' 28, ' 20° و 00 ' 30, ' 20 ° شرقاً ودائرتي عرض 00 ' 14, ' 32° و 00 ' 20, ' 32 ° شمالاً

أما الموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة (وادي البويرات) فيقع في الجزء الشمالي الغربي من الجبل الأخضر، حيث يمكن الوصول إلى المنطقة من

خلال استخدام الطريق الزراعي رقم (4) المتفرع عن الطريق الساحلي الرابط ما بين بنغازي - المرج، أو استخدام الطريق الرابط بين مدينتي



شكل (1) الموقع الجغرافي بمنطقة الدراسة (وادي البويرات)
على الطريق الرابط بين دريانة - الآريار)

دربانة - الابيار (شكل 1) الذي يوضح الموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة.

عرض المشكلة

تناولت دراسات سابقة التكوين الصخري لعضو وادي القطارة وتحديد السحنات الرسوبية ولكن لم تتناول أي دراسة سابقة استخدام تحديد العلاقة بين التوزيع الجغرافي واتجاه التيار القديم في التعرف على البيئة الترسيبية لعضو وادي القطارة (تكوين الرجمة).

الفروض

- الحجر الجيري الحبيبي يدل على بيئة بحرية ذات نشاط تيارات عالية.
- تباين البنيات الرسوبية للحجر الجيري تمثل الاختلاف في شدة التيارات البحرية
- اتجاهات التيار القديم تأثرت بالجغرافية القديمة لمنطقة الدراسة

أهمية الدراسة

إن معرفة البيئة الجغرافية القديمة لعضو وادي القطارة سوف تمثل مدخلا لكثير من الدراسات الجغرافية التي تهتم بدراسة جيومورفولوجية الطرف الشمالي الغربي والجنوبي من الجبل الأخضر وانماط التصريف المائي بالمنطقة، بالإضافة إلى أن الطبقات الصخرية للحجر الجيري من الطبقات الحاملة للمياه الجوفية وتقوم كثير من المزارع والخدمات في الأبيار وبنينة على الاستفادة من هذه المياه. كما تعتبر صخور تكوين الرجمة خامات أولية تدخل في صناعة الأسمنت بمصنع بنغازي.

طرق جمع وتحليل البيانات

ينقسم العمل إلى جزئين رئيسيين : العمل الحقلي والدراسة

المعملية، حيث يتطلب العمل الحقلي جمع معلومات جيولوجية رئيسية عن التكوينات الصخرية بالوادي من حيث التركيب الليثولوجي والحفري وتحديد اتجاه التيار القديم من خلال قياس اتجاه الترسيب لبنيات التطبق المتقاطع المستوى والتطبق المتقاطع الحوضي، وقد تمّ تحديد خمسة مواضع على جانبي الوادي تمثل أفضل انكشافات تظهر التطبق المتاقطع بوضوح في الجزء الأوسط من الوادي. كما تم أخذ عينات صخرية لدراستها مخبرياً وتحديد الحفريات بها. ثم توقيع البيانات الجيولوجية على خريطة طبوغرافية.

أما الدراسة المخبرية فقدتضمنت إعداد صور فوتوغرافية مجهرية ودراسة دقيقة للتكوينات الصخرية بالإضافة إلى إعداد خرائط ملونة تدل الألوان فيها على العصور لهذه التكوينات الصخرية، حيث يدل اللون الأصفر على عصر المايوسين، كما تم إعداد رسوم بيانية للتعْرف على نمط اتجاه التيار القديم وحساب المتوسط الحسابي لتحديد اتجاه التيار القديم بأتباع طريقة التحليل الإحصائي للبيانات.

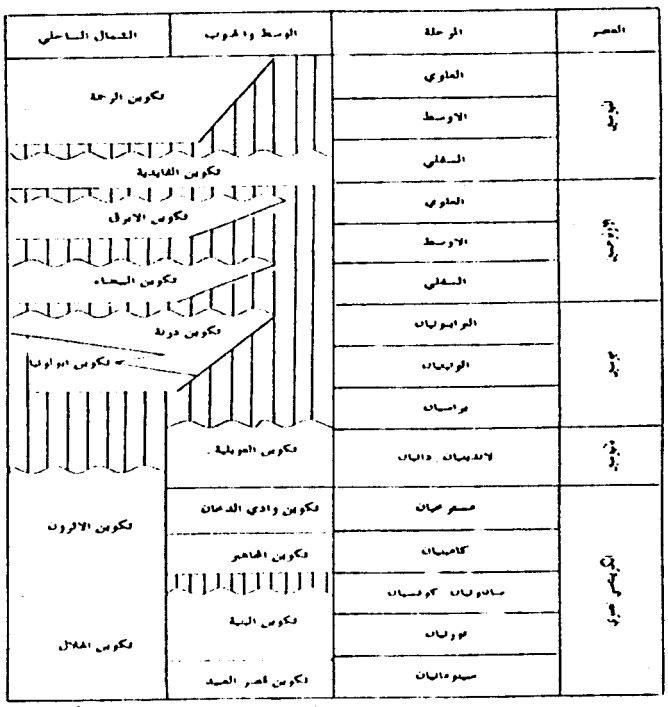
الدراسات السابقة

قام ديزير عام (1935) بدراسة الصخور بمنطقة الرجمة وأطلق عليها أسم أحجار الرجمة الجيرية، بعد ذلك أستخدم كل من فان (1968) وبار وفيفر (1972) اسم تكوين الرجمة على كل صخور المايوسين الاوسط. وفي عام (1974) قام كلين بدراسة تكوين الرجمة أكثر تفصيلاً وقسمه إلى عضوين هما: عضو بنغازي وعضو الرجمة. وآخر الدراسات قام بها الحوات وســالم (85-1987) في تحديد أكثر دقة لعمر تكوين الرجمة من المايوسين الأوسط إلى المايوسين العلوي.

2- الوضع الجيوتكتوني للجبل الأخضر :

إن الوضع الجيوتكتوني للجبل الأخضر يمتلك خاصية تميزه عن باقي مناطق ليبيا، إذ يعتقد أنه ناشئ نتيجة للحركات البانية لسلسلة جبال الألب حيث أدي الرفع عند الطرف الجنوبي لبحر التيثس إلى نشوء الجبل الأخضر وكان ذلك متزامنا مع حركات الرفع عند الطرف الشمالي لنفس البحر الي نتجت عنها سلسلة جبال الألب (كليتزش 1970-1971) (شكل 2)

شكل (2) : الوضع الاستراتجرافي للجبل الأخضر
من الكريتاسي العلوي إلى الزمن الثالثه



* المصدر : كلين (1974) ، ص 56

إن منطقة الدراسة تمثل جزءاً من سلسلة طيات متتالية أدت عملية حدوثها إلى نشوء الجبل الأخضر باتجاه شمال - شمال شرق إلى غرب - جنوب غرب عند الحافة الشمالية للمنطقة الصحراوية. إن معظم صخور الجبل الأخضر المنكشفة مكونة من رسوبيات كربونية بحرية المنشأ أغلبها متكون من الحجر الجيري ويتراوح عمرها الجيولوجي من الكريتاسي العلوي إلى المايوسين العلوي. ومن خلال دراسة هذه التكوينات استطاع رولخ (1974) تحديد ثلاث فترات تكوينية واضحة أثرت في عمليات الترسيب بمنطقة الجبل الأخضر، حيث أمكن الفصل بين هذه المراحل الثلاث من خلال أسطح التشوه الناتجه عن عمليات التعرية ووجود الرسوبيات ذات المنشأ القاري.

إن أقدم دورة ترسيبية تشمل تكوين قصر العبيد والبنية، وقد انتهت الدورة نتيجة لعملية الرفع التي حدثت في منتصف (السينونيان) وتكونت عنها سلسلة الطيات الأولى باتجاه شرق - شمال شرق إلى غرب - جنوب غرب في الجزء الأوسط والجنوبي من الجبل الأخضر حيث تعرض الجزء الأوسط إلى عمليات تعرية كبيرة بينما ظل الجزء الشمالي منخفضاً ومستمراً في عمليات الترسيب البحرية حتي زمن (المسترخيان) نهاية الكريتاسي العلوي، وقد قام كل من حمودة وبار (1971) بتقسيم الجزء الشمالي إلى تكونين هما : تكوين الهلال وتكوين الاثرون.

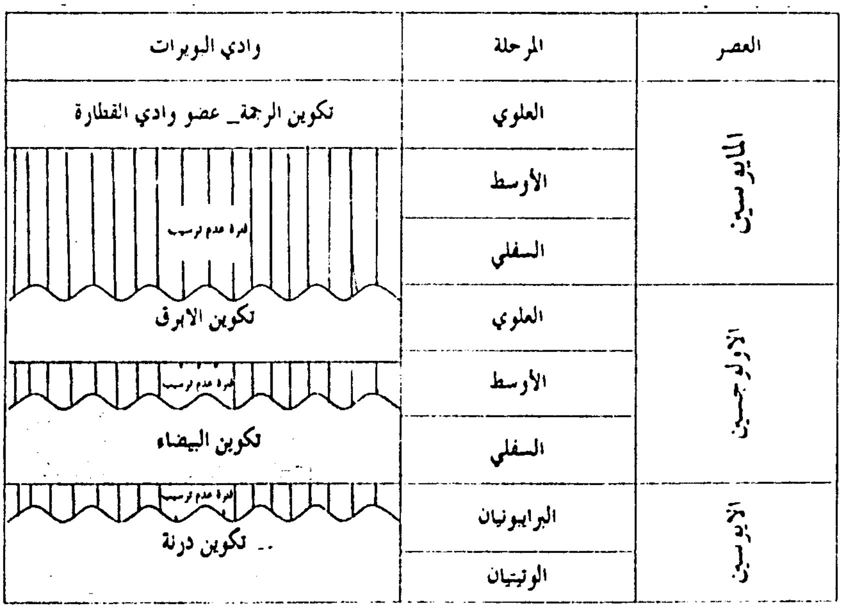
الدورة الترسيبية الثانية وتشمل كلاً من : تكوين المجاهير، تكوين الدخان، وتكوين العويلية حيث انتهت هذه الدورة الترسيبية مع حدوث عمليات الرفع التي حدثت مع بداية الايوسين واتخذت اتجاه شمال شرق - جنوب غرب. ويعتبر هذا الرفع أقل حدة من الرفع الذي حدث أثناء الدورة الترسيبية الأولى ولكن كان أكثر اتساعاً من حيث المساحة، كما

أعتبر الحد الغير متوافي نتيجة عمليات الرفع وعمليات التعرية حداً فاصلاً بين صخور الزمن الناتئي (الكريتاسي العلوي) وصخور الزمن الثالث.

أما الدورة الترسيبية الثالثة والأخيرة فقد شملت جميع التكوينات المتبقية المتمثلة في تكوينات : أبولونيا ودرنة، البيضاء، الابرق، الفايدية وأخيراً تكوين الرجمة حيث يفصل بين كل تلك التكوينات أسطح عدم توافق تدل على حدوث عمليات تعرية ما عدا الحد الفاصل ما بين درنة وأبولونيا حيث العلاقة تمثل مرحلة انتقالية متداخلة. إن عملية الترسيب التي حدثت أثناء الايوسين وأدت إلى تكوين درنة وأبولونيا جاءت نتيجة لعملية غمر مياه البحر كل الجزء الشمالي للجبل الأخضر الذي أرتفع مع بداية الايوسين. بعد ذلك بدء البحر في التراجع ليبرز جزءاً من اليابسة فوق مستوي سطح البحر في الجزء الشمالي والأوسط من الجبل الأخضر حيث أدى ذلك إلى بروز تكويني درنة وأبولونيا في حين ظل الجزء الجنوبي طوال عصر الايوسين أرضاً مرتفعة جافة لم تغمرها مياه البحر. أما عملية الترسيب الثانية التي حدثت أثناء الدورة الترسيبية الثالثة فجاءت نتيجة الغمر في عصر الاولوجسين المبكر ولكن المنطقة التي شملها الغمر كانت الاوليجوسين تختلف عن سابقتها، حيث غمرت مياه البحر مساحة اكبر شملت معظم الجزء الغربي من الجبل الأخضر، ونتج عن ذلك تكوين البيضاء، وأعقب ذلك عمليات تقدم وغمر للمناطق المرتفعة ثم تراجع وانكشاف لها نتج عنها تكوين الابرق ثم تكوين الفايدية. وتمت آخر عملية ترسيب في أثناء عصر الميوسين العلوي، حيث غطت المياه البحرية الضحلة معظم الجزء الجنوبي والغربي من الجبل، في حين ظل الجزء الشرقي والأوسط مرتفعاً فوق مستوى البحر.

منطقة الدراسة تمثل انكشاف صخري لأربعة تكوينات : : تكوين درنة، تكوين البيضاء، تكوين الابرق، تكوين الرجمة المتمثل في عضو وادي القطارة (شكل 3) ويدل ذلك على أن الجزء الشمالي الغربي من الجبل الأخضر حيث منطقة الدراسة ظل مرتفعاً فوق مستوى سطح البحر حتى بداية عصر الايوسين أو أن عمليات التعرية أدت إلى تآخل كل الصخور المتكونة قبل ذلك ثم توالت عمليات التقدم والتراجع لمياه البحر على أربع مراحل زمنية متتالية نتج عنها ترسيب التكوينات الأربعة السابقة

شكل (3) الوضع الاستراتجرافي لمنطقة الدراسة بوادي البويرات
من عصر الايوسين إلى عصر الميوسين العلوي



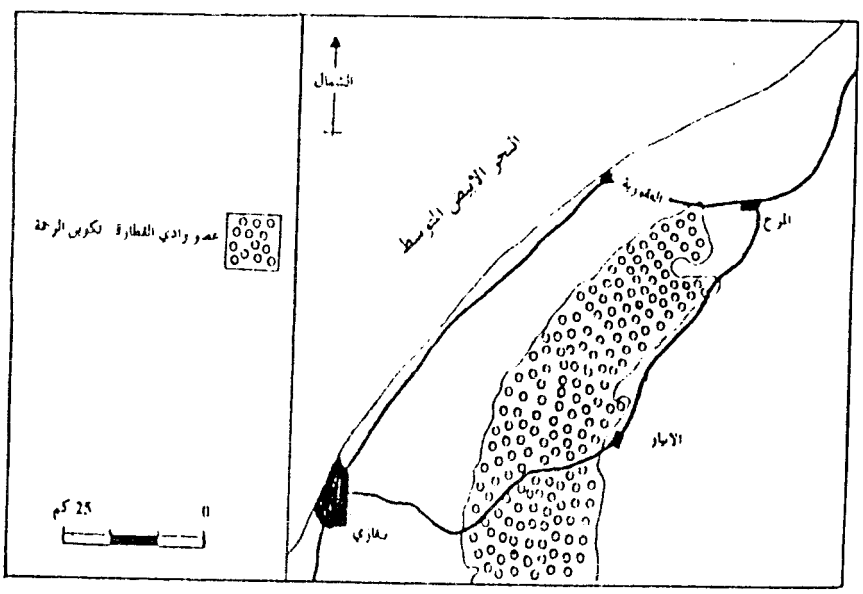
* المصدر ، العمل الحقلي بمنطقة الدراسة

وهي تختلف من حيث التكوين الليثولوجي والبنيوي والحفري.

3 - بيئة الترسيب

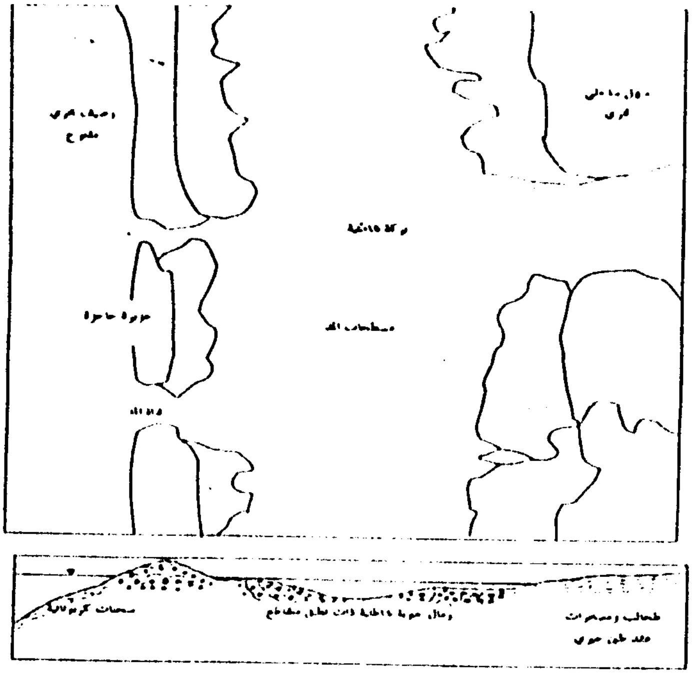
يمثل تكوين الرجمة آخر دورة ترسيبية حدثت في منطقة الجبل الأخضر ويمكن القول بأن المنطقة استقرت جيوتهكتونياً وأصبحت مسرحاً للعمليات الجيومورفولوجية التي تعمل على تشكيل سطح الأرض؛ من وديان وهضاب وظواهر كارستية مختلفة وأنظمة تصريف تتحكم التراكيب والتكوينات الليثولوجية في أنماط تصريفها. إن أول دراسة جرت على تكوين الرجمة قام بها ديزير (1935) واستمرت الدراسات

شكل (4) التوزيع الجغرافي لعضو وادي القطارة
(التابع لتكوين الرجمة)



* المصدر ، كلين (1974) ص 56 .

شكل (5) رسم تخطيطي يوضح الظواهر السطحية والترسيبية للبيئة الشاطئية الحديثة



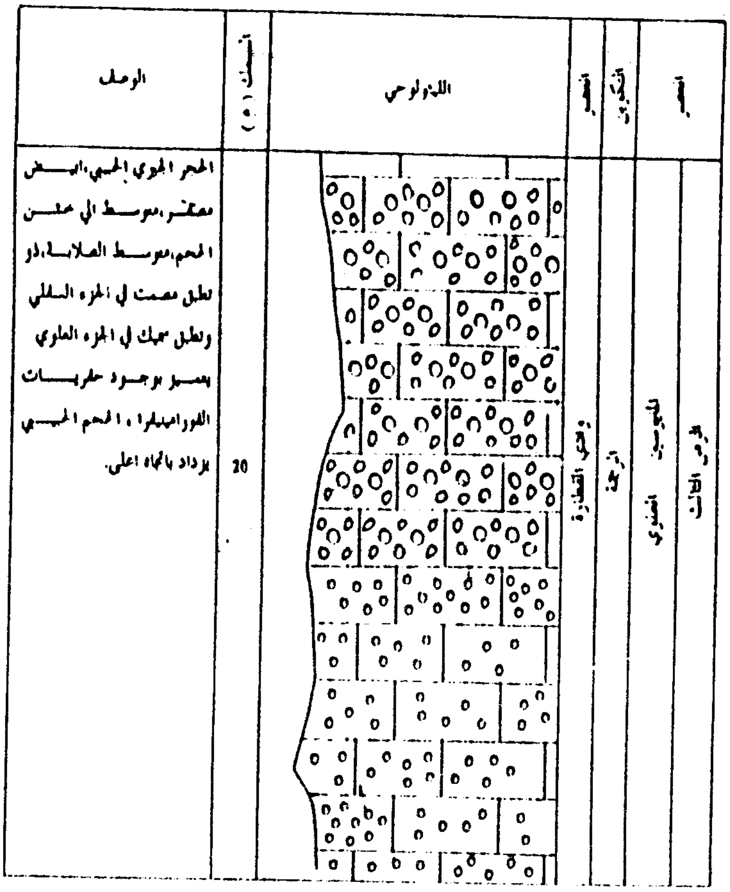
* المصدر ، سيلي(1978) ص 278 .

بواسطة كل من الحوات وسالم حتي عام (1985-1987) (شكل 4).

كما تتخذ طبقات الحجر الجيري الحبيبي على طول الوادي ميل عام بحوالي 1-2 درجة باتجاه شمال غرب (شكل 6) إن الصخور المنكشفة على طول الوادي لعصر المايوسين العلوي عبارة عن الحجر الجيري الحبيبي (حبيبات سرئية جيرية وعقد طين جيري وحفريات الفورامنيفرا المجهرية) بسمك حوالي (20) متراً، ويميل لون الصخور إلى الأبيض المصفر، المتوسط إلى الخشن الحبيبات، المتوسط الصلابة، مصمت التطبق في الجزء الأسفل

بينما ينتقل إلى تطبق سميك (30 سم - 1متر) في الجزء العلوي، ويبين (شكل 7) الخواص الليثولوجية لعضو وادي القطارة بوادي البويرات كما أظهرت الصور المجهرية الكائنات الدقيقة الفورامنيفيرا.

شكل (6) الميل البسيط (1.5 درجة) لطبقات الحجر الجيري الحبيبي لعضو وادي القطارة في الجزء الشمالي من وادي البويرات



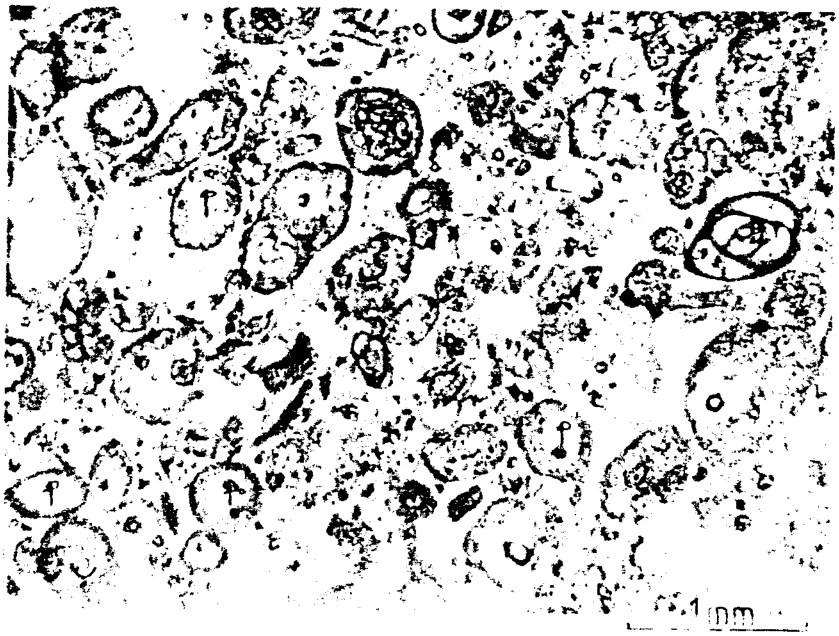
شكل (7) مقطع استراتجرافي لعضو وادي القطارة (التابع لتكوين الرجمة) بوادي البويرات

إن الحجر الجيري الحبيبي السرئي عبارة عن حبيبات دائرية إلى شبه دائرية الشكل محاطة برقائق حول نواة في المركز هذه النواة إما أن تكون حبيبة من الكوارتز أو فتات من صخر كربوني دقيق التبلور (شكل 8 – أ)./ ويستخدم اسم السرئيات لحجم حبيبات عادة اقل من (2 مم)، حيث يتراوح الحجم في الغالب ما بين (0.2 – 0.5 مم)، وتتشكل السرئيات في

بيئة بحرية ضحلة ذات تيارات قوية وتنتقل الرسوبيات بفعل تيارات المد والجزر، والعواصف، والأمواج، إما على هيئة علامات نيم أو أمواج رمل أو كثبان، وتترسب السرئيات حاليا في بيئتين هما: جزر الباهاما ذات البيئة البحرية الضحلة، أما البيئة الثانية الخليج العربي حيث تتكون السرئيات في دلتاوات المد والجزر عند ممرات المد بين الجزر العازلة في مياه تراوح عمقها من 5 – 10 أمتار ويعتقد أن السرئيات تتكون نتيجة تشبع المياه بكربونات الكالسيوم المذابة في عمق ضحل من المياه وارتفاع في درجة الحرارة، ونتيجة لذلك تبدأ كربونات الكالسيوم المذابة في الترسيب مباشرة أو على أسطح حبيبات من الكوارتز أو فتات لأصداف بحرية على هيئة رقائق. أما العقد الطينية الجيرية وهي ذات حبيبات ذائرية ومزواة فتتكون من حبيبات دقيقة التبلور بدون أي بنية داخلية وتراوح حجمها ما بين (0.1 – 0.5 مم) ، (شكل 8– ب). إن معظم العقد الطينية الجيرية تتكون نتيجة إفراز من الكائنات الحية بكميات كبيرة في بيئات معزولة عن نشاط التيارات البحرية والأمواج إلى حد كبير، مثل بيئات البرك الشاطئية والمناطق خلف الحواجز الرملية، (راجع الشكل 5). وتعتبر العقد الطينية الجيرية شائعة الوجود في أحجار الجير ذات الحبيبات دقيقة التبلور (أقل من 0.03مم).

ب – أنواع التطبق المتقاطع

يتكون التطبق المتقاطع من طبقات ذات طبيقات مائلة علي أو متماسة مع الطبقات السفلية الأفقية بينما تتقابل بزاوية مع الطبيقات العلوية وغالباً يميل التطبق المتقاطع في اتجاهين متعاكسين، وتسمى المجموعة المفردة من التطبق المتقاطع والمحصورة بين مستويات التطبق

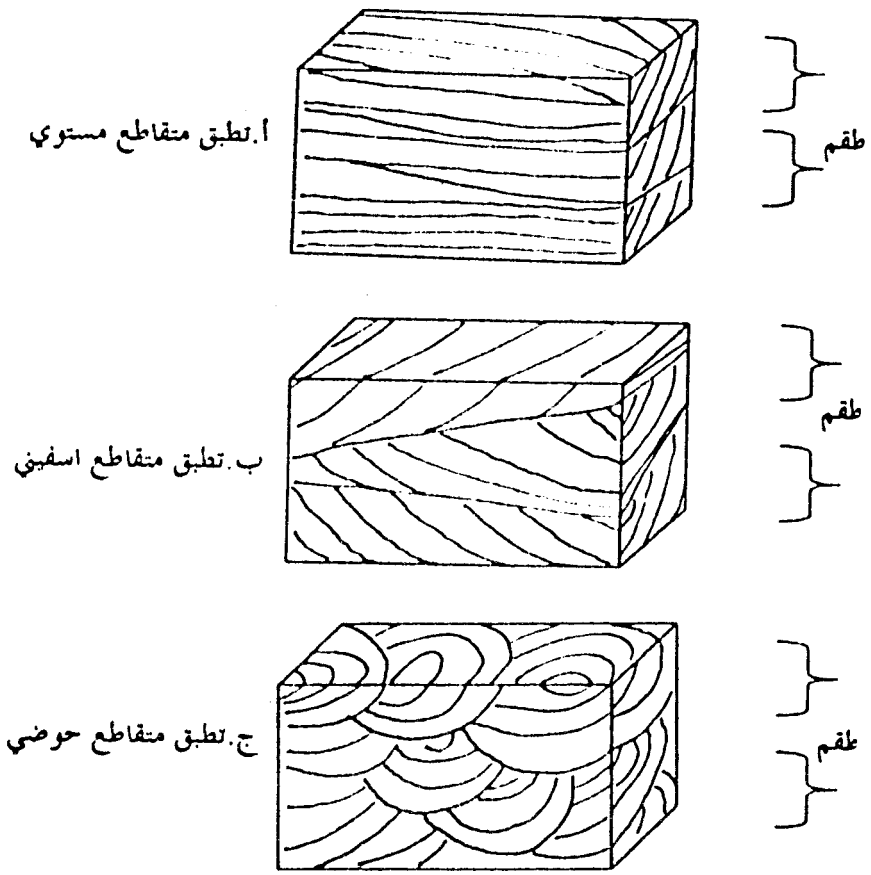


شكل (8) صورة مجهرية تبين الحجر الجيري الحبيبي المكون لعضو وادي القطارة. (أ) الحبيبات المرئية عبارة عن نواة من الكوارتز محاطة برقيقة من الطين الجيري. هذا النوع يدعى الحبيبات ذات الرقيقة السطحية (ب) عقد طين جيري (ج) حفرية الفورامينيفرا، راسب الأرضية عبارة عن خليط من الطين الجيري مع مادة الكالسيوم اللاحمة. وجود الحجر الجيري مع حفرية الفورامينفرا والعقد الطينية يدل على أن الترسيب تم في بيئة ترسيب ذات تيارات مائية ضعيفة إلى متوسطة.

بالطقم، ويشار إلى المجموعة المتكونة من عدة أطقم متشابهة وليست منفصلة عن بعضها بأي فاصل رئيسي، بالأطقم. ويصنف التطبق المتقاطع بناء على عدة مميزات هي : مقياس سمك الأطقم، شكل ووضع التطبق المتقاطع، شكل وطبيعة الأسطح السفلية والعلوية المحصورة بين الأطقم

وعلى هذا الأساس وجد أن هناك ثلاثة أنواع من التطبق المتقاطع ، (شكل 9).

شكل (9) الأنواع الرئيسة للتطبق المتقاطع

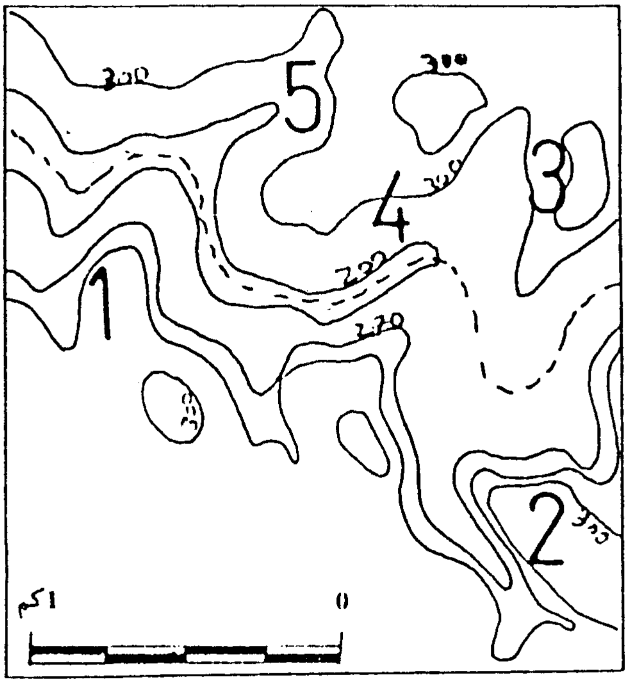


* المصدر ، ماك ووبير (1953) ص 381 .

ويعكس التطبيق المتقاطع المستوى هجرة علامات النيم الكبيرة وأمواج الرمال والكثبان ذات الأشكال الخطية، بينما يعكس التطبق المتقاطع الحوضي هجرة علامات النيم الكبيرة وأمواج الرمال والكثبان ذات الأشكال المنحنية أو الهلالية. وأظهرت سحنة الحجر الجيري الحبيبي لعضو وادة القطارة بنيات داخلية نشأت أثناء الترسيب، حيث تعكس دراستها الظروف البيئية الترسيبية التي تشكلت فيها؛ فقد تم ملاحظة نوعين من التطبق المتقاطع الناتج عن حركة نقل الرواسب في المناطق البحرية الضحلة، قنوات المد، ودلتاوات المد والجزر، ويعكس اختلاف أنواع التطبق قوة تدفق التيار. وفي الحقل تم التعرف على نوعين من التطبق هما : (1) - التطبق المتقاطع المستوي (شكل 10)، (2)- التطبق المتقاطع الحوضي، (شكل 11). إن قياس اتجاهات حركة التيار القديم لهذه البنيات الرسوبية عند افضل خمس مواضع على طول وادي البويرات (شكل 12) وبمعدل (10) قراءات عند كل انكشاف صخري جيد وتمثيل تلك القراءات بواسطة البيانات الوردية، شكل (13 - 24). وأظهرت نتائج التحليل أن الرسوبيات كانت تنتقل باتجاه شرق - جنوب شرق، وبأنماط أحادية الاتجاه، وأظهرت نتائج حساب المتوسط الحسابي لجميع القراءات (50 قراءة) بأن الاتجاه العام للتيار نحو الجنوب الشرقي حيث كان المتوسط الحسابي يساوي 119 درجة.

شكل (10) التطبق المتقاطع المستوى المتكون في مسطحات المد والجزر خلف الحواجز الشاطئية ونتيجة لحركة الحواجز الرملية باتجاه اليابسة (لمعرفة بيئة الترسيب راجع الشكل 5

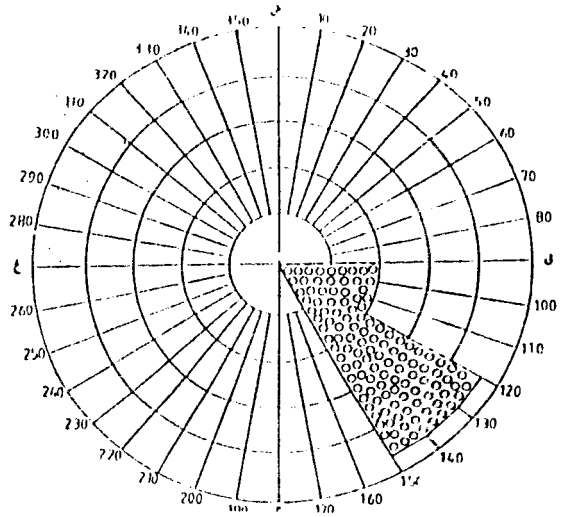
شكل (11) التطبق المتقاطع الحوضي المتكون نتيجة هجرة علامات اليم الكبيرة في قنوات المد والجزر التي تصل بين الرصيف البحري المفتوح والبرك الشاطئية (لمعرفة بيئة الترسيب راجع الشكل 5).



شكل (12) مواضع الانكشافات الصخرية لعضو وادي القطارة التي تم قياس اتجاهات التيار القديم منها في الجزء الأوسط من وادي البويرات (5.4.3.2.1.)

جدول (13) التوزيع التكراري للبيانات التي تم قياسها عند الانكشاف رقم (1)

الانكشاف	الدرجة السعرية	القدرة	التكرار	التكرار %
1	96	30 - 1	0	0
	117	60-31	0	0
	132	90-61	0	0
	138	120-91	0	0
	138	150-121	0	0
	135	180-151	0	0
	120	210-181	0	0
	125	240-211	0	0
	135	270-241	0	0
	127	300-271	0	0
		330-301	0	0
		360-331	0	0

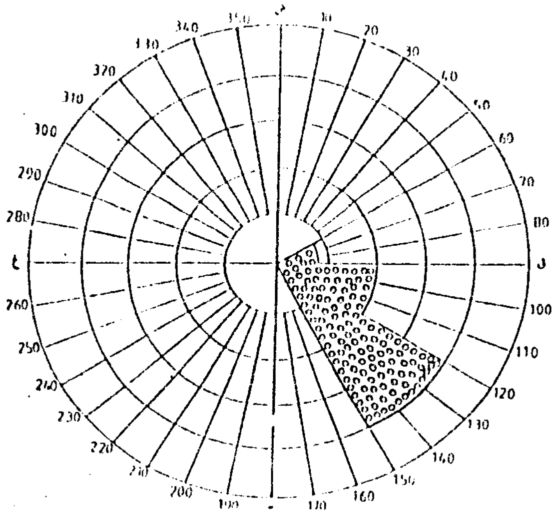


شكل (13) التحليل البياني الوردي للتطبيق المتقاطع في سدنة الحجر الجيري الحبيبي المتكون في عضو وادي القطارة عند الانكشاف رقم 1 حيث تم أخط 10 قراءات)

208 العدد الخامس ـــ

جدول (14) التوزيع التكراري للبيانات التي تم قياسها عند الانكشاف رقم (2) بوادي البويرات

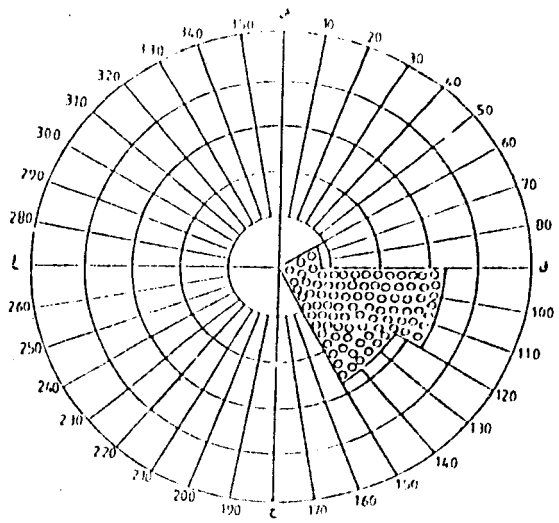
الانكشاف	الدرجة السعرية	القدرة	التكرار	التكرار %
2	141	30 - 1	0	0
	128	60-31	0	0
	99	90-61	0	0
	86	120-91	0	0
	149	150-121	0	0
	148	180-151	0	0
	115	210-181	0	0
	96	240-211	0	0
	126	270-241	0	0
	145	300-271	0	0
		330-301	0	0
		360-331	0	0



شكل (14) التحليل البياني الوردي للتطبق المتقاطع في سدنة الحجر الجيري الحبيبي المتكون في عضو وادي القطارة عند الانكشاف رقم 2 حيث تم 1خط 10 قراءات)

جدول (15) التوزيع التكراري للبيانات التي تم قياسها عند الانكشاف رقم (3) بوادي البويرات

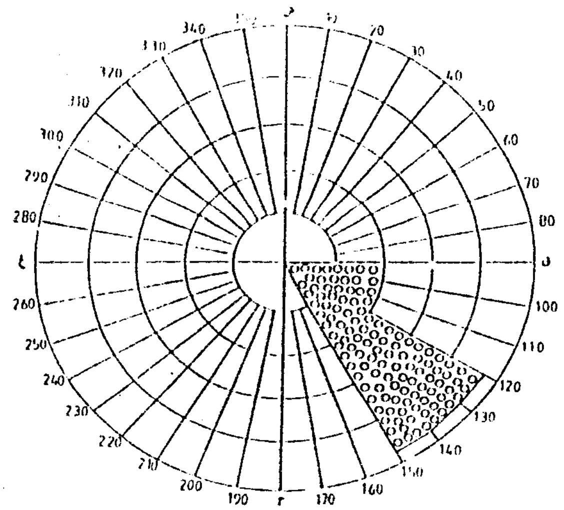
الانكشاف	الدرجة السعرية	القدرة	التكرار	التكرار %
3	111	30 - 1	0	0
	103	60-31	0	0
	94	90-61	0	0
	95	120-91	0	0
	80	150-121	0	0
	107	180-151	0	0
	130	210-181	0	0
	127	240-211	0	0
	140	270-241	0	0
	121	300-271	0	0
		330-301	0	0
		360-331	0	0



شكل (15) التحليل البياني الوردي للتطبق المتقاطع في سدنة الحجر الجيري الحبيبي المتكون في عضو وادي القطارة عند الانكشاف رقم 3 حيث تم 1خط 10 قراءات)

جدول (16) التوزيع التكراري للبيانات التي تم قياسها عند الانكشاف رقم (3) بوادي البويرات

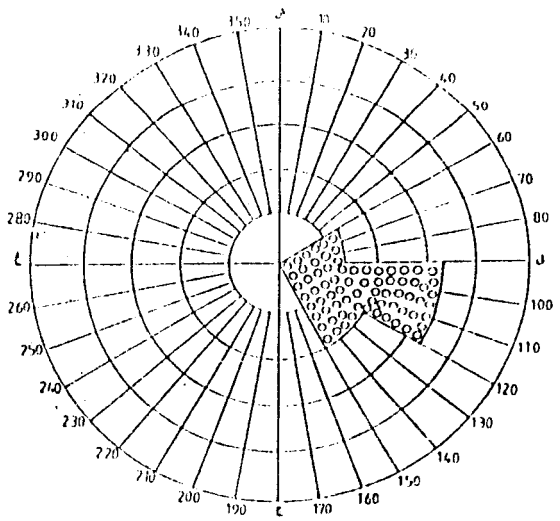
الانكشاف	الدرجة السعرية	القدرة	التكرار	التكرار %
4	135	30 - 1	0	0
	133	60-31	0	0
	120	90-61	0	0
	115	120-91	0	0
	120	150-121	0	0
	134	180-151	0	0
	127	210-181	0	0
	127	240-211	0	0
	125	270-241	0	0
	142	300-271	0	0
		330-301	0	0
		360-331	0	0



شكل (16) التحليل البياني الوردي للتطبق المتقاطع في سدنة الحجر الجيري الحبيبي المتكون في عضو وادي القطارة عند الانكشاف رقم 4 حيث تم 1خط 10 قراءات)

جدول (17) التوزيع التكراري للبيانات التي تم قياسها عند الانكشاف رقم (3) بوادي البويرات

الانكشاف	الدرجة السعرية	القدرة	التكرار	التكرار %
5	96	30 - 1	0	0
	117	60-31	0	0
	132	90-61	0	0
	138	120-91	0	0
	135	150-121	0	0
	120	180-151	0	0
	125	210-181	0	0
	135	240-211	0	0
	127	270-241	0	0
		300-271	0	0
		330-301	0	0
		360-331	0	0

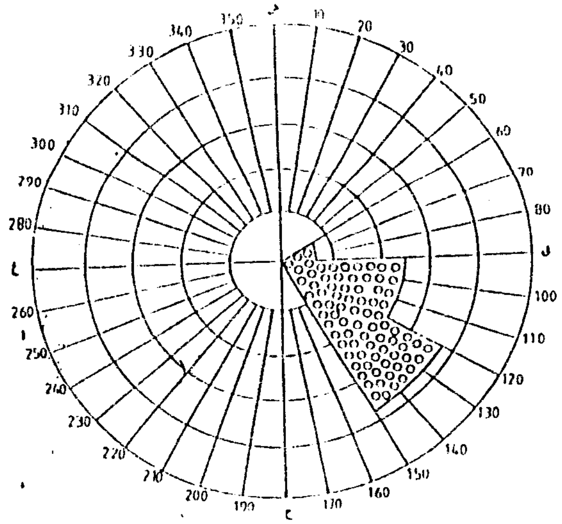


شكل (17) التحليل البياني الوردي للتطبق المتقاطع في سدنة الحجر الجيري الحبيبي المتكون في عضو وادي القطارة عند الانكشاف رقم 5 حيث تم 1خط 10 قراءات)

212 العدد الخامس ـــ

جدول (18) التوزيع التكراري للبيانات التي تم قياسها عند الانكشاف رقم (5.4.3.2.1) بوادي البويرات

الانكشاف	الدرجة السعرية					القدرة	التكرار	التكرار %
5.4.3.2.1	96	99	80	127	92	30 - 1	0	0
	117	80	107	127	127	60-31	0	0
	132	149	130	125		90-61	8	8
	138	148	127	142		120-91	36	36
	138	115	140	111		150-121	56	56
	135	96	121	114		180-151	0	0
	120	126	135	90		210-181	0	0
	125	145	133	75		240-211	0	0
	135	111	212	112		270-241	0	0
	127	103	115	103		300-271	0	0
	141	94	120	146		330-301	0	0
	128	95	134	131		360-331	0	0

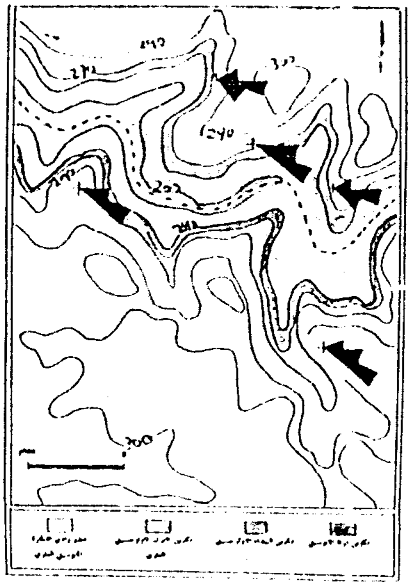


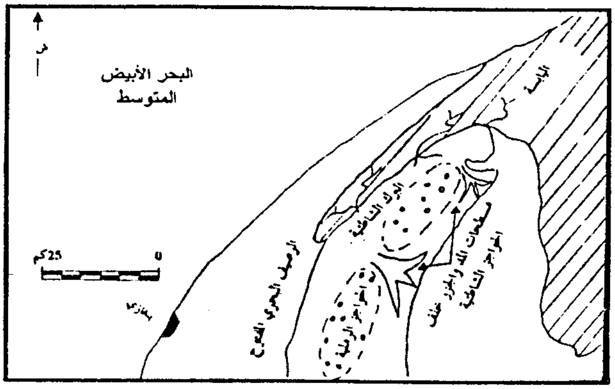
شكل (18) التحليل البياني الوردي للتطبق المتقاطع في سدنة الحجر الجيري الحبيبي المتكون في عضو وادي القطارة عند الانكشاف من رقم 1 إلى 5 حيث تم 1خط 50 قراءات)

5- البيئة القديمة

من خلال الدراسة الحقلية والمخبرية لسحنة الحجر الجيري الحبيبي ومن خلال تحديد اتجاه التيار القديم والنظر إلى مدى الانتشار الجغرافي لعضو وادي القطارة (راجع الشكل 5) في الجزء الشمالي الغربي من الجبل الأخضر تم توقيع نتائج التحليل البياني الوردي للتيار القديم على خارطة جيولوجية مبسطة (شكل 25)، ومن ثم امكن إنشاء خريطة للبيئة الجغرافية القديمة أثناء عصر الميوسين العلوي معتمدين في ذلك على التوزيع الجغرافي لعضو وادي القطارة في منطقة الجبل الأخضر وعلى اتجاهات التيار القديم والتحليل المعملي للعينات والوصف الحقلي بوادي البويرات، حيث إن وجود الرسوبيات السرئية مع التطبق المتقاطع المستوي والحوضي ومع علامات النيم ووجود الطين الجيري دليل على أن الترسيب تم تحت ظروف بيئية ذات تيارات عالية تنتقل جانبياً إلى بيئة ذات نشاط منخفض قريبة من الشاطئ، حيث إن الفتات ناتج عن عمليات إعادة الترسيب من البيئة الهادئة المنخفضة النشاط إلى البيئة المضطربة العالية النشاط على هيئة تراكمات جيرية رملية الحبيبات على الشاطئ أو يتم الترسيب في قنوات المد والجزر، وان التطبق المتقاطع المستوى والحوضي جاء نتيجة حركة الرسوبيات السرئية وتراكمها في هذه البيئات واختلاف انواعه، جاء نتيجة اختلاف شدة التيارات بالمنطقة وهذا مشابه لما يحدث في جزر البهاما حيث تعمل عواصف الهيركين على دفع الرواسب باتجاه الشاطئ فتنتشر على شكل مراوح رسوبية خلف الحواجز الرملية أو من خلال القنوات التي تربط ما بين البرك الشاطئية والبحر المفتوح (تاكر 1981) ، أو من خلال ما يحدث عند الطرف الغربي من الخليج العربي بالقرب من الشاطئ (شكل 26).

شكل (20) خريطة جيولوجية مبسطة للجزء الأوسط من وادي البويرات حيث تم تحديد أفضل الانكشافات للتطبق المتقاطع. نلاحظ النمط الأحادي القوي للتمثل البياني الوردي في أتجاه الجنوب الشرقي





شكل (21) البيئة القديمة لعضو وادي القطارة أثناء المايوسن العلوي، حيث ساعدته ظروف البيئة الشاطئية التي أدت إلى تكوين الرسوبيات الجيرية السرئية وعقد الطين الجيري.

المراجـــع

أولا : المراجع العربية

1- جودة حسنين جودة، الجغرافيا الطبيعية للزمن الرابع، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية ,1999.

2- محمد بعبد الغني مشرف، أسس علم الرسوبيات، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، 1987م.

ثانيا : المراجع الأجنبية

1- Barr, F.T., and Hammuda, O.S. (1971). Biostratigraphy and Planktonic Zonation of the Upper Cretaceous, athrun limestone and hilal shale, NE libya, proc., 2nd, Roma, 1970.

2- Desio, A. (1935) Studi Geologici Sulla Cirenaica, accademia d'Italia a Cufra (1931), V.1, Roma.

3 - El-Hawat, A.S. and Salem , M.Jl. (1987) A case study of the Stratigraphic Subdivision of The Are Rajmah Formation. Geol, Pupl. Huge. Vol. LXX. P. 174-183.

4 - Klitzsch, E. (1970) The Structural Development of Parts of North Africa Since Cambrian time. Symposium on The Geology of Libya, Tripoli. p. 253-262.

5 - Rohllch, P. (1978) Tectonic Development of Al Jabal Al Akhder, Symp. On Geology of libya, Tripoli, Abst, Pp. 50-51.

6 - Tucker, M. E. (1981). Sedimentary Petrology an Introduction, England, pp. 252.

دراسة بعض الصفات الكيميائية والطبيعية لعسل اليوكالبتوس

Eucalyptus spp (Myrtales: Myrtaceae)

ومرعاهُ للنحل

د. عبد الباقي محمد حسين
د. عبد الله داوود القديري
هدى محمد عباس
حنان إبراهيم مازق

ملخص البحث

تناول البحث دراسة بعض الصفات الكيميائية والطبيعية لعسل اليوكالبتوس وكانت النتائج كما يلي:

أظهرت النتائج أن نسبة المواد الصلبة T.S.S. (total Soluble Solids) لعينات المرج، العسل الصناعي، القره بوللي، بنغازي، الخمس (0.825) (0.7968) (0.8110) (0.8153) (0.8231) على التوالي، كما بينت النتائج أن أعلى نسبة في الحموضة (5.17) في عينة الخمس تلتها عينة القره بوليي (5.03) ثم عينة بنغازي (4.97) وعينة المرج (4.08) وأقلها عينة العسل الصناعي (4.60) أما نسبة البروتين فكانت أعلاها عينة بنغازي (%0.63) تلتها عينة الخمس (%0.47)وعينة المرج (%0.47) وعينة القره بوللي (%0.46) وأقلها كانت في عينة العسل الصناعي (%0.26).

بلغ متوسط أعداد حبوب اللقاح في 1 ملم3 لعينتي المرج والقره بوللي (10^4x17.6) وفي عينة الخمس (10^4 x 15.2) وفي عينة بنغازي (10^4x10.2) ولم يحوي العسل الصناعي على حبوب اللقاح لذا يمكن تمييز العسل الطبيعي والعسل المغشوش بالاعتماد على نسبة البروتين ونسبة حبوب اللقاح.

اتضح أ ن التسمية المحلية لعسل اليوكالبتوس بعسل الكافور أو عسل كينا خطأ شائع حيث أن هذا العسل مأخوذ من خلايا داخل مجمعات اشجار اليوكالبتوس Eucalyptus spp. Myrtales: Myrtaceae وأن شجرة اليوكالبتوس بعيدة تصنيفياً عن شجرة الكافور Cinnamonum camphora (Magnolliates : Lauraceae) التي توجد بأعداد قليلة جداً في

في الجماهيرية وعن شجرة الكينيا Cinchona spp. (Rubiales: Rubiaceae) التي لم يسجل وجودها في ليبيا وإن أفضل نوع من اليوكالبتوس يوفر رحيقاً وحبوب لقاح أغلب أشهر السنة هو النوع E. Camaldulensis.

مقدمه

يعد العسل المادة الرئيسية لمنتجات نحل العسل لأغلب بلدان العالم فهي مادة غذائية وطبية جيدة إذ تدخل في علاج مرض السعال وفي تقوية القلب ورفع الضغط المنخفض وتقوية الكبد وتزيد من نسبة الكتلايكوجين والهيموجلوبين وفي علاج اضطرابات الجهاز العصبي وفي التئام الجروح وفي زيادة نشاط الجسم وحيويته وسرعة نمو الأطفال وكذلك يعطى لمرضى الشيخوخة في دور النقاهة (الباشا 1983)

أجريت دراسات عديدة في مجال تحليل العسل ومعرفة تركيبه الكيماوي (1975 Crane, 1963 Grout, 1956 Root) وغيرهم واختلف تركيب العسل في الصفات الكيماوية والطبيعية، ومن النادر وجود عسل متشابه حتى لو كان من مصدر نباتي واحد أؤ من خلية واحدة (عبد اللطيف وأبو النجا 1974) واختلفت ألوان العسل من الشفاف الرائق إلى الأسود كما وجد عسل ذا لون أزرق (عبد اللطيف وآخرون 1987)، وهناك تباينا كبيراً في رائحة وطعم العسل.تبعاً لمصادر جنيه من حقول النباتات المزهرة وحسب الإفرازات العطرية والسكرية التي تفرزها أزهار النباتات

والسكرية التي تفرزها أزهار النباتات (لوي دار يغول 1986) ومن صفات العسل الطبيعي أن معظمه يتبلر وأسباب التبلر عديدة منها وجود حبيبات اللقاح وشوائب مجهرية كما أن زيادة نسبة الجلوكوز إلى الماء بنسبة أعلى (1:2) (جلوكوز: ماء) يزيد سرعة التبلر (البنبي 1993). بينما يظل الفركتوز والسكروز ذائبا ولكنها تكون طبقة رقيقة حول بلورات الجلوكوز.

تتراوح الرطوبة في العسل بين 15-25% وإذا زادت نسبة الرطوبة في العسل يؤدي إلى تخمره، وان سبب الزيادة في الرطوبة اتية بجني العسل الغير ناضج أو غش العسل بالماء أو ترك العسل مكشوفا في جو رطب.

أمتاز عسل اليوكالبتوس .Eucalyptus spp بتكهته المتميزة ورائحته العطرية الزكية وبإختلاف ألوانه تبعاً لتنوع اشجار اليوكالبتوس والتي يربو عددها في العالم على أكثر من 600 نوع عدا الهجن (الحسين ومجيد أغا 1994).

تنتشر زراعة اشجار اليوكالبتوس في مناطق واسعة من العالم إضافة إلى موطنها الأصلي استراليا إذ يعيش في المناطق الحارة والمعتدلة والباردة (مجيد أغا 1993) ولأشجار اليوكالبتوس فوائد بيئية وإقتصادية منها :

استخدامه في مشاريع التشجير الوقائي بقصد تثبيت الرمال والقضاء على التصحر (Jafri & Gadi 1986) وحماية المحاصيل الزراعية والتربة وتجفيف المستنقعات واستخدم أيضا للحصول على الخشب لأغراض إنتاج الأخشاب والفحم وورق المناديل وغيرها وفي استخراج مواد دباغية في قلف النوع E. oxydantalis الذي يحتوي على 35-50% من هذه المادة وفي إنتاج نوع من الراتنج يسمى صمغ الكينو يستخرج من النوع E. camldulen-sis كما استخرج زيت خاص من شجرة E. dives الذي يستخدم في

عمليات التقويم لفصل المعادن من خاماتها، واستخرج زيت من E. globu-lus لاستعماله في علاج اضطرابات الأنف والحنجرة وفي تخفيف الملاريا وبعض الحميات الأخرى.

تمتاز أشجار اليوكالبتوس بصفات مميزة جعلتها مرعى جيداً لنحل العسل ومن هذه الصفات قابليتها علي التكاثر والنمو السريع ومعيشتها في مدى حراري ورطوبي واسع ومقاومتها للجفاف النسبي لعمق جذورها وتعد من النباتات السهلة في الزراعة والتربية، ومنها أنواع كثيرة تزهر أغلب أشهر السنة وتكون مجموعة زهرية كبيرة وتعطي إنتاجاً من العسل غزيراً ذا فوائد طبية وغذائية جيدة (F.A.O 1979).

أدخل اليوكالبتوس إلى الجماهيرية عام 1925 في منطقة الزردة بالمرج وفي عام 1926 زرع في مدينة بنغازي (Moomen 1993) ولعدم وجود دراسات علمية على عسل اليوكالبتوس في الجماهيرية وعدم وجود دراسة واسعة على مرعاه من أشجار اليوكالبتوس لذلك أجريت هذه الدراسة والتي تضمنت الأهداف التالية:

(1) دراسة بعض الصفات الكيميائية والطبيعية لعسل اليوكالبتوس ومقارنته بالعسل الصناعي.

(2) دراسة بعض الجوانب من أشجار اليوكالبتوس كأحد مصادر الرحيق وحبوب اللقاح الجيدة لنحل العسل.

المواد وطرق العمل

تتضمن ما يلي :

أولا: دراسة بعض الصفات الكيميائية والطبيعية لعسل اليوكالبتوس ومقارنته بالعسل الصناعي.

أ) دراسة الصفات الكيمائية لعسل اليوكالبتوس ومقارنتها بالعسل الصناعي.

1. قياس نسبة الحموضة Ph
2. قياس نسبة المواد الصلبة

استخدم جهاز الفراكتوميتر لقياس .T.S.S (Total Soluble Solids) (المواد الصلبة الذائبة) استخدم هذه الطريقة.

3. قياس نسبة البروتين

أتبعت طريقة كلذاهيل في قياس نسبة البروتين (Ranganna 19477)

ب) دراسة الصفات الطبيعية لعسل اليوكالبتوس

وشملت تجارب هذه الدراسة ما يلي:

(1) دراسة صفات الطعم والرائحة واللزوجة والشفافية واللون بالإعتماد على استمارة الاستبيان وكان تصميم الاستمارة معتمداً على الملاحظة التالية

أخذت المعلومات من (60) شخصاً مقسمين إلى (30) ذكور و (30) إناث وقسمت الأجناس إلى 3 فئات عمرية وهي :

1. الفئة العمرية الأولى من 18-30 سنة العدد 10
2. الفئة العمرية الثانية من 31-45 سنة العدد 10.
3. الفئة العمرية الثالثة من 46 – فما فوق العدد 10.

أخذت العينة من الأشخاص بالطريقة العشوائية من سكان مدينة البيضاء سواء في الجامعة أو في المدينة.

(2) دراسة تبلر العسل

قسمت هذه الدراسة إلى تجربتين رئيسيتين وهما:

(أ) تجربة عزل الشوائب من عسل طبيعي متبلر وعسل طبيعي غير متبلر وتتضمن الطريقة ما يلي :

1. أخذ 5ر مل من العسل وإضافة 5 مل ماء مقطر ورج الخليط جيداً.

2. وضع الخليط في جهاز الطرد المركزي لمدة 12 دقيقة فتكونت طبقة عليا خفيفة وهي من حبوب اللقاح والشمع.

3. أخذت عينة واحدة من هذه العينة ووضعت على شريحة زجاجية لإحصاء أعداد حبوب اللقاح والشوائب.

(ب) ادخلت الأعسال في الثلاجة لمعرفة تأثير التبريد على تبلر العسل، ووضعت أعسال العينات في الثلاجة على درجة حرارة 7 ° م لمدة خمسة أيام.

(ج) معرفة نسب حبوب اللقاح الموجودة في الاعسال المختلفة وتصمنت الطريقة ما يلي :

أخذ 5 مل عسل واضيفت إلى 5 مل ماء ورج جيداً ووضع الخليط في جهاز الطرد المركزي وأخذت نقطة من الطبقة السطحية ووضعت على شريحة الهيموسيتومتر وحسبنا أعداد حبوب اللقاح.

(د) معرفة حبوب اللقاح بالنسبة للأنواع الأخرى وتتضمن الطريقة ما يلي:

* وضعت 8 مل ماء مقطر ومعقم في أنبوبة اختبار مع 8 مل من العسل.

* تم رج الأنبوبة حتى يتجانس المحلول.

وضعت نقطة واحدة من المحلول المتجانس على الهيموسيتومتر وتم تكرار هذه الخطوة على 3 مكررات.

* ثم تم حساب عدد حبوب اللقاح في كل مرة وأخذ المتوسط طبقاً

لطريقة كيرالي (Frazier 1959).

ثانياً : دراسة بعض الجوانب من أهمية أشجار اليوكالبتوس كأحد المصادر الجيدة للرحيق وحبوب اللقاح.

(أ) دراسة رعي نحل العسل في مشاجر اليوكالبتوس

جرى تقييم لاشجار اليوكالبتوس كأحد المصادر المهمة للرحيق وحبوب اللقاح عن طريق المشاهدات الحقلية والمعملية ومصادر المعلومات من البحوث والكتب العلمية واللقاءات الشخصية مع أساتذة الاختصاص في مجال مشاجر اليوكانبتوس في قسم الموارد الطبيعية.

(ب) دراسة فترات تزهير أنواع اليوكالبتوس وكمية الرحيق المنتجة من الأزهار:

جرى دراسة فترات تزهير لأنواع اليوكالبتوس الموجودة في الجماهيرية ومدى إمكانية الإستفادة منها في إنشاء مشاجر اليوكالبتوس لرعي نحل العسل وهي مستقاة من البحوث المنشورة في الجماهيرية (Jafri & El gadi 1979, F.A.O 1986) كما جرى إجراء تجربة أولية لمعرفة كمية الرحيق التي يمكن عليها من اشجار اليوكالبتوس وتضمنت التجربة ما يلي:

1. فحص أزهار اليوكالبتوس والتعرف عليها وعلى حبوب اللقاح فيها وشكلها.

2. دراسة فترات تزهير اليوكالبتوس لمعرفة الأنواع ذات فترات التزهير الطويلة مثل اليوكالبتوس E. camaldulensis وغيرها.

3. إجراء تجربة أولية لمعرفة كمية الرحيق التي يمكن الحصول الحصول عليها من أزهار اليوكالبتوس وتضمنت التجربة ما يلي :

غطيت الأفرع الصغيرة الحاملة لأزهار متفتحة من اليوكابتوس عصراً

وقرب الغروب بواسطة أكياس مصنوعة من خيوط بلاستيكية (المستخدمة في تعبئة البرتقال) لغرض منع رعي النحل عليها صباحاً، وفي الصباح الباكر (الساعة السادسة صباحاً) قطعت هذه الأفرع الحاملة للأزهار وجلبت إلى المعمل وسحب الرحيق من الأزهار بواسطة إبرة السحب (السرنجة) وكان الرحيق موجوداً حول الميسم داخل الزهرة، حلل الرحيق لمعرفة نسبة المواد الصلبة فيه.

(ج) تصميم مقترح لإنشاء مناحل لرعي نحل العسل في مشاجر اليوكالبتوس.

النتائج والمناقشة

أولا: دراسة بعض الصفات الكيماوية والطبيعية لعسل اليوكالبتوس

أ - دراسة بعض الصفات الكيماوية لعسل اليوكالبتوس وتتضمن تجارب هذه الدراسة ما يلي :

تبين من النتائج المتحصلة في (جدول 1) إن هناك اختلافات معنوية بين عينات العسل الطبيعي وكذلك بينها وبين العسل الصناعي فكان متوسط نسبة الحموضة في العسل الصناعي 4.6 وهي أعلى نسبة وأن أقل نسبة كانت في عينة الخمس إذ بلغ متوسط نسبة الحموضة 5.17 وبصورة عامة كانت هناك فوارق معنوية عالية بين الأعسال الطبيعية والعسل الصناعي وعند دراسة نسبة الحموضة نجد أنها قليلة الحامضية بعكس بعض الأعسال الأخرى الناتجة من أشجار الحمضيات علماً بأن نسبة الحموضة في الأعسال الطبيعية تتراوح بين 3.28 - 4.89 (البنبي 1993) وأن اختلاف مصادر الجني وأوقاته وعدد مرات الجني يؤدي إلى حدوث تباين كبير في ph حتى في نفس المنطقة الواحدة.

أوضحت النتائج أن متوسط نسبة المواد الصلبة في الأعسال (جدول 1) تراوحت بين 0.80 في المرج إلى 0.82 في عينة بنغازي ولوحظ أن هناك فوارق معنوية في العينات على مستوى 0.05 ونجد أن العسل الصناعي كانت نسبة المواد الصلبة فيه 0.8110 وتعني النتائج أنه يمكن تقليد العسل الطبيعي بالنسبة إلى المواد الصلبة وبذلك يصعب تمييزه عن العسل الصناعي.

وجد أن نسبة البروتين مختلفة كثيراً بين الأعمال الطبيعية وبين العسل الصناعي أيضا حيث بلغت نسبتة 0.26% في العسل الصناعي وهي أقل

(1) جدول نسبة العموضة وتركيز المواد الصلبة الذائبة ونسبة البروتين في عينات عسل االيوكالبتوس مع العسل الصناعي

مصدر العينة	نسبة الحموضة	نسبة المواد الصلبة الذائبة	نسبة البروتين
الخمس	a 5.17	a 0.825	%0.47
القره بوللي	b 5.03	c 0.8153	0.0.46
المرج	c 4.80	ab 0.7968	%0.26
بنغازى	d 4.97	bc 0.8231	%0.63
العسل الصناعى	d 4.60	bc 0.8110	%0.26
	LSD = 0.1151	LSD = 0.01	
	0.05	0.05	

نسبة أما الأعسال الطبيعية فكان أقلها نسبة في عينة القره بوللي 0.46 وأكثرها نسبة في بنغازي إذ بلغت نسبة البروتين 0.63% وأن ارتفاع نسبة البروتين راجع إلى وجود حبوب اللقاح إضافة إلى جلود الانسلاخ للأطوار الغير كاملة لنحل العسل في العيون السداسية، ووصول نسبة البروتين إلى 0.26% في العسل الصناعي راجع إلى وجود بعض المواد كالأجزاء النباتية من نبات قصب السكر ويمكن استخدام هذه الطريقة كأحد جوانب تمييز العسل الطبيعي والعسل الصناعي.

ب - دراسة بعض الصفات الطبيعية لعسل اليوكابتوس

ا- دراسة صفات الطعم والرائحة واللزوجة والشفافية واللون.

أوضحت نتائج استمارة الاستبيان للفئات العمرية الثلاثة جدول (2) أن طعم عسل اليوكالبتوس تميز بحلاوة أعلى نسبياً من العسل الصناعي إذ تراوحت في العسل الصناعي بين 40% لدى الفئة العمرية الثانية إلى55% لدى الفئة العمرية الثالثة بينما في الاعسال الطبيعية تراوحت فيها الحلاوة بين أقل نسبة وهي 50% لدى الفئة العمرية الثانية (عسل المرج) إلى 80% لدى الفئتين العمريتين الثانية والثالث (عسل الخمس وعسل بنغازي) وتفاوتت نسبة الحلاوة بين الأعسال الأخرى لجميع الأشخاص جدول (3) بين 62% في عسل المرج إلى 70% في عسل الخمس وكان العسل الصناعي أقلها حلاوة إذ بلغت نسبتها 42%. أما بالنسبة للذكور والإناث جدول (4) فاختلفت نسبة الحلاوة حيث كانت أعلى عند الإناث منها عند الذكور إذ بلغت جموع النسب 279 عند الذكور بينما كانت 347 عند الإناث وبصورة عامة يختلف طعم الأعسال تبعاً لمصدرها النباتي (جان لوي داريغول 1986) أما في صفة الرائحة فكانت قليلة في العسل الصناعي إذ بلغت 10% جدول (3) أما في الأعسال الأخرى فتراوحت بين 27% في عسل المرج إلى 50% في عسل بنغازي وكانت الرائحة متقاربة لدى الأجناس جدول (4) ومتفاوتة لدى الفئات العمرية الثلاثة جدول (2) إذ أن الفئة العمرية الأولى أقل تميزاً للرائحة من الفئة الوسطية والفئة الثالثة وأن الفئة الثالثة أكثرها تميزاً للرائحة حيث بلغت مجموع النسب للفئات العمرية الأولى والثانية والثالثة (225،180،110) على التوالي وتبين أن العسل الصناعي اتصف باللون الأصفر حيث أن نسبة الأشخاص الذين أوضحوا أن لون العسل الصناعي أصفر هي 82% جدول (2) أما اعسال اليوكالبتوس فتراوح لونها عن اللون الأصفر رلى اللون البني وبصفة عامة يختلف لون العسل من الشفاف والرائق إلى الأصفر إلى اللون البني وبصفة عامة يختلف لون

جدول (1): التركيب المتوسط لعينات عسل اليوكالبتوس باستخدام 21 مميزاً لصفات العسل الكلي

العينات	الطعم		الرائحة			الشفافية			اللون				
(أ)	حلو %	مزعج %	قوية %	سكروز %	عديم %	شفاف %	داكن %	غليظ %	خفيف %	أصفر %	بني %	بني غامق %
عسل صناعي	50	45	5	65	30	50	15	30	15	85	10	5
نباتي	60	35	35	50	15	50	20	70	10	56	35	0
المزج	65	25	30	60	10	15	30	15	25	15	65	20
القرة بوتي	65	30	25	70	5	50	5	45	5	90	10	0
الخمس	65	30	15	75	10	45	5	65	10	95	5	0
	305		110		70							
(ب)												
عسل صناعي	40	50	15	70	15	60	10	30	40	70	25	5
نباتي	60	30	55	35	10	10	30	60	20	25	55	20
المزج	70	20	40	45	15	55	15	30	55	50	35	20
القرة بوتي	65	35	35	50	15	30	5	65	15	20	65	0
الخمس	20	20	35	50	15	30	0	70	15	5	80	0
	336		180		70							
(ج)												
عسل صناعي	55	40	45	35	20	65	5	35	10	90	10	0
نباتي	80	20	50	35	15	15	45	30	15	55	25	20
المزج	50	45	25	60	15	35	10	45	5	50	45	0
القرة بوتي	70	30	60	35	15	45	5	50	5	70	25	5
الخمس	65	25	45	40	15	25	10	55	5	70	25	0
	320		225		80							

أ - الفئة العمرية الأولى من 18 - 30 سنة ، ب - الفئة العمرية الثانية من 31 - 45 سنة ، جـ الفئة العمرية الثالثة من 45 فما فوق .

جدول (3) النسب المئوية لصفات العسل الطبيعية المأخوذة من استمارة الاستبيان لجميع الأفراد البالغ عددهم 60

العينات	الطعم			الرائحة			الشفافية			اللزوجة			اللون		
	حلو	متوسط	قليل	قوية	متوسطة	عديم	شفاف	نصف شفاف	داكن	غليظ	متوسط	خفيف	أصفر	بني	بني غامق
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
عسل صناعي	42	47	5	22	43	25	62	32	6	27	52	21	82	15	3
تعزي	67	28	5	47	40	13	20	48	32	48	38	14	38	47	15
المرج	62	30	8	32	58	10	43	57	0	23	55	22	55	33	12
القره بوللي	67	32	1	40	52	8	40	52	8	42	53	5	70	30	0
الخمس	70	25	5	32	55	13	33	52	5	60	36	4	58	25	17

جدول (4) نسب قنوية لصفات العسل المنبوذة المأخوذة من لعشرة الإستبيان لإناث وذكور (أ - ذكور ، ب - إناث)

العينات	الطعم			القرنة			الشفافية			اللزوجة			اللون		
	حلو	متوسط	قليل	قوية	متوسط	عديم	شفاف	نصف شفاف	ذاكن	غليظ	متوسط	خفيف	أصفر	بني	بني غامق
(أ)	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
عسل صناعي	40	57	3	33	46	21	73	27	0	27	63	10	83	13	14
بنفسجي	60	27	3	43	40	17	80	20	20	63	30	7	83	17	10
قرع	63	27	10	37	50	13	27	27	20	27	46	27	54	46	16
قرة بوتي	50	46	4	33	50	17	43	53	4	37	60	3	67	33	0
نحس	66	27	7	27	53	20	27	60	10	57	40	3	73	27	0
	279			173											
(ب)															
عسل صناعي	57	37	6	10	66	24	50	37	13	27	40	33	80	16	4
بنفسجي	73	27	0	50	40	10	20	37	43	33	46	21	45	37	20
قرع	60	33	3	27	60	13	40	40	20	20	63	13	50	33	13
قرة بوتي	86	13	4	46	53	3	40	57	3	46	46	8	73	27	0
نحس	74	23	3	37	57	6	40	60	0	63	27	3	74	23	3
	350			170											

العسل من الشفاف والرائق إلى الأصفر والذهب وإلى اللون الكهرماني والبني الغامق، وان مصدر الألوان يرجع إلى عوامل عديدة منها الصبغات النباتية الذائبة في الماء مثل الكاروتين والكلورفيل والزانثوفيل، ويتأثر لون العسل بفترة التزهير (عبد اللطيف وآخرون 1987) حيث ذكر أن فترة التذهير القصيرة تعطي عسلاً فاتحاً وإذا طالت فترة التزهير فاللون يكون أغمق كما أن اللون يختلف من خلية إلى أخرى ومن إطار إلى آخر حسب قدم الإطار لذلك فإن تفاوت قيمة العسل النوعية يعود بالدرجة الأولى إلى الطعم والرائحة ثم بعدها اللون أما صفة الشفافية واللزوجة فهي مختلفة في جداول استمارة الاستبيان (4.3.2) وهي مختلفة حسب اوقات الجني ومتفاوتة حسب رغبات المستهلكين.

2- دراسة تبلر العسل

أوضحت النتائج جدول (5) ان العسل المتبلر احتوى على نسبة عالية من حبوب اللقاح 10×90^{4} أما العسل الغير متبلر فكان محتويا على نسبة أقل بكثير من العسل المتبلر وبلغت 10×30^{4}

أي أن نسبة حبوب اللقاح في العسل المتبلر إلى العسل غير المتبلر (1:3) أما في حالة الشوائب فكانت نسبتها في العسل المتبلر 10×150^{4} ونسبتها في العسل غير المتبلر 10×23^{4} أى أن نسبة الشوائب في العسل المتبلر إلى العسل غير المتبلر (1:6) واتفقت النتائج مع (عبد اللطيف والانصاري 1987) حيث ذكر أن احد اسباب تبلر العسل هو وجود حبوب اللقاح وجزئيات من الشمع الصغير وشوائب أخرى وأثبت التحليل الإحصائي تحت مستوى احتمال 0.05 أن هناك فروقاً معنوية عالية.

اوضحت النتائج في تجربة إدخال الأعمال على درجة حرارة + 5م لمدة سبعة أيام بأنها لم يلاحظ أي تبلر لأعسال اليوكالبتوس وبهذا يمكننا القول بأن هناك بعض العينات من عسل اليوكاليبتوس لا تتبلر بالتبريد وقد أوضح (Goj merac 1980) أن زيادة الحرارة إلى 60-66 مئوية لمدة نصف ساعة يذيب البلورات الميكروسكوبية ويمنعها من التكتل ولكن هذه الدرجات تؤدي إلى تدهور الإنزيمات الموجودة في العسل ذات الفائدة الطبية المهمة.

3- أعداد حبوب اللقاح في عينات عسل اليوكاليبتوس

أظهرت نتائج الدراسة في جدول (6) أن هناك أعداد كبيرة من حبوب اللقاح معلقة مع العسل وكانت نسبتها من 1 ملم في عينة المرج 10×31^4 وهي أعلى من بقية الأعسال الأخرى وكان أقلها في عينة بنغـــازي إذ بلغت 10×7.8^4 وبصورة عامة لم يكن هناك فروقات معنوية بين تلك العينات أما في العسل الصناعي فلم يلاحظ أي وجود لحبوب اللقاح ويمكن الاعتماد على هذه التجربة كأحد الطرق المهمة في تمييز العسل الطبيعي عن العسل المغشوش ، وأختلفت أعداد حبوب اللقاح في عينات اليوكاليبتوس إلى أعداد حبوب اللقاح للأنواع الأخرى.

أوضحت النتائج في جدول (7) أن اعداد حبوب اللقاح اليوكاليبتوس المعلقة في عسل تجارب البحث اكثر من أعداد حبوب اللقاح في الأنواع الأخرى وكانت نسبتها في 1 ملم في عينة القره بوللي 86% (نسبة حبوب لقاح اليوكالبيتوس إلى حبوب لقاح الأنواع الأخرى) بينما أقلها في عينة المرج إذ بلغت 62%.

وبصفة عامة هناك فروق معنوية بين أعداد حبوب لقاح اليوكالبتوس

جدول (ج) مقارنة بين كثافة حبوب اللقاح والشوائب في العسل المنقل وغير المنقل في 1 مل

نوع العسل	أعداد حبوب اللقاح المتوسط	إعداد الشوائب المتوسطة
العسل المنقل	10×90^4	10×150^4
العسل غير المنقل	10×30^4	10×23^4

جدول (ب) أعداد حبوب اللقاح في عينات عسل اليوكالبتوس محسوبة في 1 مل

مصدر العينة	أعداد حبوب اللقاح بدون صنفرة	أعداد حبوب اللقاح بالصنفرة الحمراء	إعداد حبوب تلقاح بالصنفرة الزرقاء	المزيج شرط
الخمس	10×7.8^4	10×15^4	10×23^4	٦ج × ١٥ح
المرج	10×31^4	10×15^4	10×7.8^4	٩ج × ١٥ح
تقرد موتي	10×15^4	10×23^4	10×15^4	٦ج × ١٥ح
سفاري	10×7.8^4	10×15^4	10×7.8^4	٩ج × ١٥ح
نحل الصناعي	0	0	0	ج

جدول (د) نسبة حبوب لقاح اليوكالبتوس إلى حبوب لقاح الأنواع الأخرى في الأعسال المدروسة

مصدر العينة	متوسط حبوب لقاح اليوكالبتوس	متوسط حبوب لقاح الأنواع الأخرى	% لحبوب لقاح اليوكالبتوس إلى حبوب لقاح الأنواع الأخرى
المرج	10×3.3^4	10×2^4	% 62
تقرد موتي	10×2^4	10×0.33^4	% 86
الخمس	10×1^4	10×0.33^4	% 75
سفاري	10×2.33^4	10×1^4	% 70

وحبوب لقاح الأنواع الأخرى تحت مستوى معنوي 0.5

ثانيا : دراسة بعض الجوانب من أهمية أشجار اليوكالبتوس كأحد المصادر للرحيق وحبوب اللقاح الجيدة لنحل العسل

- دراسة بعض الجوانب من أهمية أشجار اليوكالبتوس كأحد المصادر للرحيق وحبوب اللقاح الجيدة لنحل العسل :

- التمسية العلمية : أثبتت الدراسة أن هناك خطأ شائعاً في اسم شجرة اليوكالبتوس في الجماهيرية حيث تسمى شجرة الكافور أو الكينا والعسل المنتج منها سميبعسل الكافور ولكن شجرة الكينا أو شجرة الكافور أو شجرة اليوكالبتوس هي أنواع تختلف عن بعضها في البنوع والجنس والعائلة والرتبة وكما يلي :

1- شجرة الكينا **Cinchona ssp**

تتبع هذه الشجرة رتبة Rubiales وعائلة Rubiaceae وهي شجرة جميلة المنظر موطنها الأصلي جزر الهند الغربية في أمريكا الجنوبية، يستخرج من قلفها الصلب الكثير من مادة الكينين أو الكينا وهي من أهم العقاقير الطبية المستخدمة في علاج حمى الملاريا ومن أهم هذه الأنواع هو Cinchona calisaya

2- شجرة الكافور Cinnamonum camphora

تتبع هذه الشجرة عائلة Lauraceae وتعود إلى رتبة Mognoliales وهي شجرة ترتفع كثيراً جداً ولها أوراق دائمة الخضرة لامعة داكنة وموطنها الأصلي الصين واليابن وفروموزا، و يستخرج منها زيت الكافور وهو من أهم الزيوت العطرية المستعملة في الصناعة كما ينتج من تقطير خشبها مادة الكافور التجارية المعروفة بصمغ الكافور.

3- شجرة اليوكالبتوس Eucalptus spp.

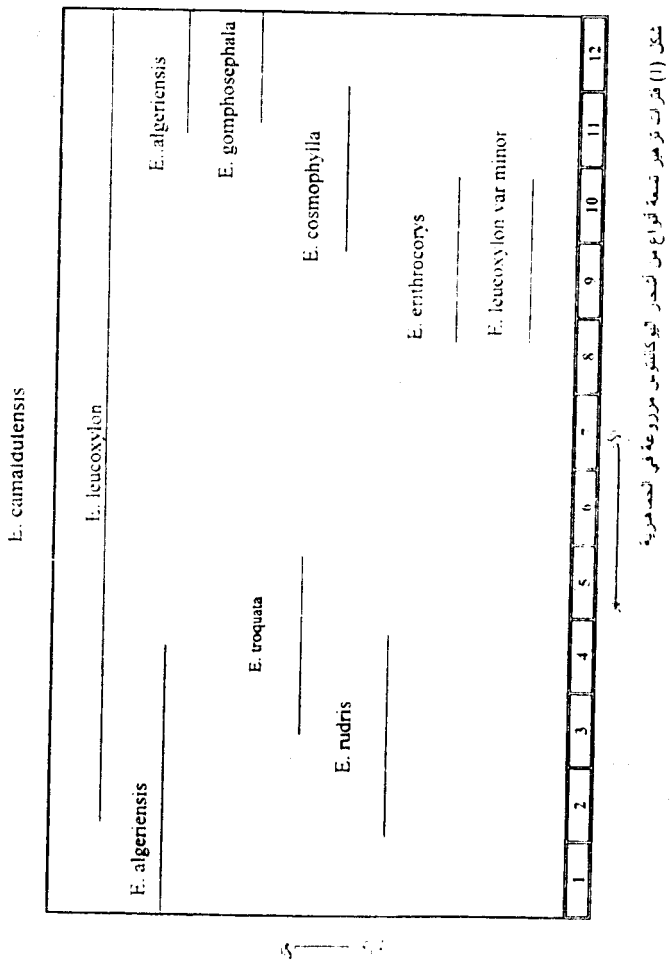
تتبع هذه الشجرة رتبة Myrtales وعائلة Myrtaceae وهذه هي الشجرة المزروعة في ليبيا على نطاق واسع (رومي 1977) ومنها عدد كثير من الأشجار على شكل مشاجر أو مصدات رياح أو للزينة في شوارع المدن وتتميز بكثرة أنواعها وكثرة تزهيرها وإنها منتشرة في أغلب بلدان العالم والتي تسمى في ليبيا خطأ بشجرة الكافور.

ب - دراسة رعي نحل العسل في مشاجر اليوكالبتوس

أدخت شجرة اليوكالبتوس إلى الجماهيرية في عام 1925 في منطقة الزردة بالمرج وفي عام 1926 زرع في مدينة بنغازي وكثرت زراعته في ليبيا وانتشرت في معظم أنحائها كما ذكره (Jafri & El Gadi 1986) ويعتقد بأن عشرين نوعاً موجوداً في ليبيا جدول (8) تتلاءم مع الظروف البيئية وان تسعة أنواع مؤكدا وجودها في الجماهيرية شكل (1).

تختلف هذه الأنواع في فترات تزهيرها ، فمنها ما يزهر طيلة أشهر السنة مثل النوع E. camaldulensis ونوع آخر يزرع معظم أشهر السنة مثل E. gom-phosepha وهناك أنواع أخرى فترة تزهيرها قصيرة تقرب الشهرين مثل E. cosmophylla شكل (1) ولضمان الحصول على رعي جيد يفضل اختيار انواع من اليوكالبتوس لها المواصفات التالي وهي فترة تزهير طويلة وكثافة تزهير عالية واعلى كمية من الرحيق تعطيه الزهرة الواحدة وفي تجربة أولية وجد أن جمع امل رحيقاً يجني من 66 زهرة من نوع E. camaldulensis، وكما فحصت نسبة المواد الصلبه فيه T.S.S. فوجدت 13.51 وأوضح (Me-chener 1974) أن هناك نوعاً من اليوكالبتوس تعطي زهرته حمولة واحدة لنحلة واحدة من الرحيق

ج - تصميم مقترح لإنشاء مناحل في مشاجر اليوكالبتوس



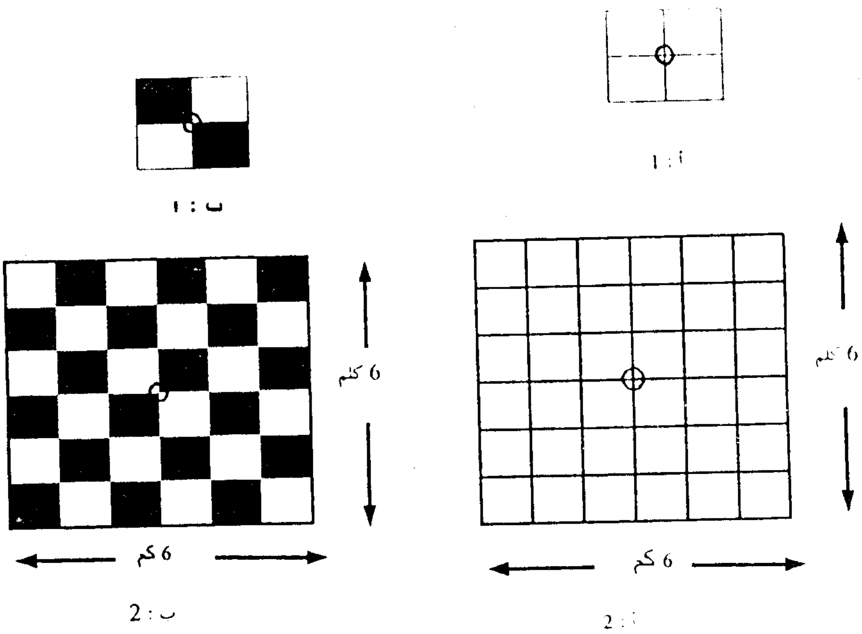
شكل (1) فترات تزهير تسعة أنواع من أشجار اليوكالبتوس مزروعة في الجماهيرية

(1) جدول نسبة العموضة وتركيز المواد الصلبة الذائبة ونسبة البروتين
في عينات عسل االيوكالبتوس مع العسل الصناعي

اسم النوع	
E. baueriana Schau	*E. graudis (Hill) Maideu*
E. bicolor A. Cunn	*E. Melliodera cumm*
E. botryoides Sm	*E. occodentalis Endl*
E. bosistoana F. Muell	*E. olcosa F. Muell*
e. cladocalyx F. Muell	*E. platypuo Mook*
E. cornuta labill	*E. plnctata Dc*
E. deallata A. cunn	*E. resinifera Sm.*
E. divisersiolor F. Muell	*E. robusta Sm*
E. globulus latill.	*E. robusta Sm*
E. maaulata Hook	*E. saligna sm*
	E. sideroxylon (A. Cunm)

بعد تقييم الملاحظات العلمية والتطبيقية ونتائج البحث نقترح تصميماً لشكل مشاجر اليوكالبتوس ذات نوع واحد أو ذات أنواع عديدة ويفضل عند إنشاء المشجر اختيار النوع الذي يزهر اغلب اشهر السنة وذلك لتوفير الرحيق وحبوب اللقاح أغلب اشهر السنة مثل *E. camaldulensis* شكل (2، أ) أو زراعة نوعين من اليوكالبتوس يوفران رحيقاً وحبوب لقاح أغلب أشهر السنة مثل الجمع بين *E. Leucoxylon* و *E. algeriensis* شكل (2، ب).

عند جمع نوعين من اليوكالبتوس يجب عدم زراع الأنواع بين شجرة وأخرى لأن ذلك يؤدي إلى خلق التنافس بين الأنواع وبالتالي تدهور نوع وفوز نوع آخر على حساب مساحة المشجر ولكن عند زراعة الأنواع يجب زراعة كل نوع في قطاع كبير المساحة لتجنب التنافس بين الأنواع، ولوحظ أن أفضل مسافة بين شجرة وأخرى تتراوح بين 3-5 امتار وحسب النوع (مجيد أغا 1993) وأوضحت الدراسة أيضا أن أفضل مسافة يجني النحل مها كمية كافية من الرحيق وحبوب اللقاح دون بذل جهود مضنية هي 0.5 كلم (Mechener 1974) ولوحظ أن النحلة عند السروح إلى مسافة 1.21 كلم لأخذ الرحيق تستهلك 14% من الغذاء لتلك الرحلة (Ribbands 1953) وإذا سارت إلى مسافة 13.5 كلم فإن جميع الغذاء يستهلك إضافة إلى احتمال فقدانها (Frish 1967 a) إن بالإمكان إنشاء مشاجر على مسافات بعيدة (6 كلم بين منحل وآخر) شكل (2، ب) وذلك لتقليل تكاليف الإنشاء والإدارة وتعطي انتاجية اكثر نسبيا من الطريقة السابقة ولكن يوجد هدر في مساحة المشجر حيث لن يستفاد منه بصورة جيدة وإذا حسبت تكاليف المشجر فستكون العوائد مختلفة ومن المتوقع لصالح المسافات القصيرة بين منحل وآخر ، وأفضلها 2 كم.



شكل (2) : مشاجر اليوكابتوس مزروعة بنوع واحد

1-1 المسافة 2 كم بين منحل وآخر.

2-1 المسافة 6 كم بين منحل وآخر.

ب - مشاجر اليوكالبتوس مزروعة بنوعين

ب - 1 المسافة 2 كم بين منحل وآخر

ب - 2 المسافة 6 كم بين منحل وآخر.

عند جمع نوعين من اليوكالبتوس يجب عدم زراع الأنواع بين شجرة وأخرى لأن ذلك يؤدي إلى خلق التنافس بين الأنواع وبالتالي تدهور نوع وفوز نوع آخر على حساب مساحة المشجر ولكن عند زراعة الأنواع يجب زراعة كل نوع في قطاع كبير المساحة لتجنب التنافس بين الأنواع، ولوحظ أن أفضل مسافة بين شجرة وأخرى تتراوح بين 3-5 امتار وحسب النوع (مجيد أغا 1993) وأوضحت الدراسة أيضا أن أفضل مسافة يجني النحل مها كمية كافية من الرحيق وحبوب اللقاح دون بذل جهود مضنية هي 0.5 كلم (*Mechener 1974*) ولوحظ أن النحلة عند السروح إلى مسافة 1.21 كلم لأخذ الرحيق تستهلك 14% من الغذاء لتلك الرحلة (Ribbands 1953) وإذا سارت إلى مسافة 13.5 كلم فإن جميع الغذاء يستهلك إضافة إلى احتمال فقدانها (Frish 1967 a) إن بالإمكان إنشاء مشاجر على مسافات بعيدة (6 كلم بين منحل وآخر) شكل (2، ب) وذلك لتقليل تكاليف الإنشاء والإدارة وتعطي انتاجية اكثر نسبيا من الطريقة السابقة ولكن يوجد هدر في مساحة المشجر حيث لن يستفاد منه بصورة جيدة وإذا حسبت تكاليف المشجر فستكون العوائد مختلفة ومن المتوقع لصالح المسافات القصيرة بين منحل وآخر ، وأفضلها 2 كم.

التوصيات

1- تعديل تسمية العسل باسم عسل اليوكايبتوس بدلا من الخطأ الشائع المسمى بعسل الكافور في الجماهيرية.

2- الانتباه إلى تقليد العسل النقي وإجراء فحص البروتين وفحص حبوب اللقاح كأحد الصفات التي يتميز بها العسل النقي عن العسل الصناعي والمغشوش.

3- لا يمكن الاعتماد على الصفات الطبيعية في تمييز العسل الطبيعي عن العسل المقلد (الصناعي) بصورة عامة لأن نسبة التقليد عالية للعسل الطبيعي.

4- إجراء تحليل لأنواع العسل المنتجة من أنواع مختلفة من اليوكاليبتوس لكي يتم تصنيف الاعسال ومعرفة افضلها.

5- إنشاء مشاجر لليوكاليبتوس من الأنواع ذاتفترة تزهير أغلب اشهر السنة وكمية تشجير عالية وأزهار ذات رحيق كثير وتعطي مواصفات عسل يرغبها المستهلك الليبي وهو غالبا اللون البني وصفة عدم التبلور والرائحة الزكية العطرية.

6- عند جمع نوعين من اليوكالبتوس يجب عدم زراعة الأنواع بين شجرة وأخرى (أي شجرة من نوع وشجرة بجوارها من نوع آخر) لأن ذلك يؤدي إلى خلق التنافس بين الأنواع وبالتالي يتدهور نوع ويفوز نوع آخر على حساب مساحة المشجر ولكن عند زراعة الأنواع يكون كل نوع في قطاع كبير المساحة عندها يبعد التنافس بين الأنواع.

المصـــادر

1- الباشا، محمد خليل (1983) الموسوعة في عالم النحل. الدار العربية للموسوعات بيروت 449 ص.
2- البنبي، محمد علي (1993) نحل العسل ومنتجاته. دار المعارف القاهرة 378 ص.
3- الحسين، زياد وعامر مجيد أغا (1994) الخراج والمشاتل الحراجية. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية جامعة حلب كلية الزراعة الثانية 495 ص.
4- الناجي، لؤي كريم، تربية النحل ودودة القز، جامعة السليمانية/ العرق.
5- دار يغول جان لوي (1986) العسل غذاء وعافية ترجمة دار طلاس للدراسات والترجمة دمشق 350 ص.
6- مجيد أغا، عامر 1993، محاضرات في التشجير الحراجي الإنتاجي. ملزمة جامعية في كلية الزراعة جامعة حلب.
7- عبد اللطيف محمد عباس واحمد محمود أبو النجا (1974) عالم النحل ومنتجاته دار المطبوعات دمشق 350 ص.
8- عبد اللطيف، محمد عباس، أسامة محمد نجيب الانصاري، محمد صلاح الدين عبد الحميد محجوب، ونبيل سيد سالم البربري (1987) نحل العسل - كلية الزراعة - جامعة الاسكندرية 370 ص.
9- روحي، عبد الرحمن (1997) حشرة ناخرة اليوكالبتوس، نشرة وزارة الزراعة رقم 94 الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.
10 - Crane, E. 1975. Honey, A comprhensive survey. Heinemann. London.
11 - Frazier, W.C. (1959). Food microbioloby . Ge Graw - hill Book Company. London.

12- F.A.O. 1979, Eucalyptus for planting, F.A.O forestry, No. 111.

13 - Free, J.B. 1970 insect polination of crops. Academic Press, London and New York.

14- Frisch, KV. 1967a The dance language and orientation of bees, Cambrige, Massachusetts. Harvard Univ. Press.

15 - Goj merac W. 1980 bees Beekeeping, honey and Pollination, Eastern Graphic Inc. old saybrook. Connecticut.

16 - Grout: 1963 The hive and the honeybee. Dadant and sons. Hamilton Illinois.

17 - Jafri, S.M. and Gadi, A. 1986 Flora of Libya . Dept. of Botany Al-Fateh Univ. Tripoli.

18 - Mechener, C.D. 1974. The social behavior of bees Harvard University, Press Cambrige, Massachusetts.

19 - Moomen, S.E> 1993 Forest - tree planing in the G.S.P.L.A.J.

20 - Ranganna (1977) Manual analysis of vegetable and fruit produots. Hill pub. New delgy.

21 - Ribbands, C.R. 1953 . The behavior and social life of honey bees London. Bee Res Ass. Ltd. Cited from Mechner. 1974 Above.

22 - Root, A.I. 1966 ABC and XYZ of Bee culture. Root Co. Medina Ohio.

دراسة أولية حول بعض الخسائر التي تسببها الرياح بمزارع التفاح في منطقة الجبل الأخضر

د. علي محمود فارس

جامعة عمر المختار

البيضاء

ملخص

يعتبر محصول التفاح من المحاصيل الزراعية والإقتصادية المهمة في منطقة الجبل الأخضر، فهو يمثل حوالي 65% من الدخل الزراعي الكلي للمزارعين، لكنه يتعرض إلى عوامل عديدة تؤثر على مستقبل زراعته وتطويرها، منها عوامل زراعية واقتصادية وجغرافية. والرياح هي أحد العوامل المناخية التي تلعب دوراً مهماً في زراعة وانتاج واقتصاديات هذا المحصول الغذائي المهم. إذ على الرغم من ان لها أثاراً إيجابية كبيرة في موسم تلقيح الأزهار، إلا أنها تسبب خسائر كبيرة ايضاً تكاد لا تستثنى مزرعة منها اطلاقاً في منطقة الدراسة. وبهدف معرفة هذا التأثير تم جمع البيانات اللازمة من خلال استبيان عينة عشوائية مكونة من 84 مزارعاً، كما جمعت أوزان لثمار متساقطة من 420 شجرة تفاح في أيام ذات رياح غير اعتيادية. كما تم تحليل الارتباط بين معدل وزن التفاح المتساقط بفعل الرياح وبعض العوامل الأخرى ذات العلاقة ورغم أن الدراسة اظهرت بأن 75% من المزارع محاطة بمصدات الرياح، إلا أن الخسائر السنوية التي تسببها الرياح لم تكن بسيطة، بل كانت مؤثرة كثيراً سواء على المزارعين أو على مستقبل محصول التفاح واقتصادياته في منطة الدراسة.

مقدمه

تؤثر الرياح بشكل واضح على زراعة المحاصيل سواء كانت حبوب أو فواكه أو خضراوات، فيهي تؤثر في الرطوبة النسبية وتساعد على زيادة

النتح وارتفاع نسبة التبخر كما تؤدى إلى رقاد سيقان النباتات وتكسرها وتمزق اوراقها (الزوكة 1996). وتؤدي حماية المحاصيل الزراعية بواسطة مصدات الرياح والاحزمه الواقيه الى تهيئة الظروف المناسبة لنموها نمواً أفضل واعدادها إعداداً مناسباً لزيادة الإنتاج. وقد وجد أناشجار الفاكهة المحمية بمصدات الرياح اعطت نمواً أفضل وزادت بها نسبة التزهير حوالي 30% بالمقارنة بأشجار الفاكهة غير المحمية بمصدات الرياح (الصفير 1986) وفي منطقة الجبل الاخضر يعتبر التفاح من المحاصيل الزراعية المهمة لأنه يمثل مصدرا مهماً للدخل الزراعي. حيث يكون لوحده حوالي ثلثي الدخل الزراعي الكلي كمعدل. ورغم ان منطقة الجبل الاخضر من المناطق الملائمة بظروفها الزراعيه والمناخية لانتاج محصول التفاح واكثاره. إلا انها تتعرض إلى رياح عديدة في مواسم مختلفة ومن جهات مختلفة، أهمها الرياح الجنوبية المعروفة بالقبلي والرياح الغربية او الشمالية المعروفة بالبحرية. وتهب الرياح الأولى في موسم التزهير والتلقيح بينما تهب الثانية في موسم نضج الثمار. وفي الحالتين يؤدي هبوب الرياح إلي حدوث خسائر كبيرة في المحصول تؤثر علي اقتصادياته وتطوير زراعته.

منطقة البحث

تقع منطقة الجبل الاخضر في شمال شرق الجماهيرية بين خطي طول 20.65 و 23 شرقاً وبين خطي عرض 32.5 و 33 شمالاً. وتمتد على شكل مستطيل تقريباً من الشرق إلى الغرب . تحدها بلدية البطنان من الشرق وبلدية بنغازي من الغرب والبحر المتوسط من الشمال وبلدية الابيار والمخيلي من الجنوب. تبلغ مساحة المنطقة حوالي 1.25% من مساحة الجماهيرية وتضم المنطقة كل من البلديات الأتي: درنة، القبه، شحات، البيضاء، المرج، الابيار (الزوام 1984).

مشكلة البحث

تعتبر الرياح احدى العوامل المناخية المؤثرة بشكل كبير علي محصول التفاح في منطقة الجبل الاخضر، حيث تسبب خسائر كبيرة فيه من خلال تساقط الازهار وتساقط الثمار وكسر الأغصان وقلع الاشجار واعاقة العمل الزراعي الحقلي وغيرها، وتؤثر هذه الخسائر على حجم الدخل الزراعي للمزارعين مثلما تؤثر على تطوير زراعة هذا المحصول الغذائي وتعيق تحقيق الإكتفاء الذاتي منه بدلاً من الاستيراد لسد حاجة الأسواق المحلية.

أهداف البحث

إن الأهداف العامة للبحث هي دراسة تأثير الرياح كأحد العوامل المناخية المؤثرة على زراعة وانتاج محصول التفاح في منطقة الجبل الأخضر. أما الأهداف الخاصة للبحث فهي :

1. محاولة تقدير الخسائر المادية التي تسببها الرياح في مزارع التفاح.

2. التعرف على الأساليب والطرق المعتمدة لمعالجة هذه الخسائر من قبل المزارعين.

3. إيجاد العلاقة الإرتباطية بين معدل وزن التفاح المتساقط من شجرة واحدة في يوم ذي رياح غير اعتيارية وبين كل من :

أ - عدد أشجار التفاح في المزرعة.

ب - تقديرات الخسائر السنوية الناتجة عن الرياح في كل مزرعة

ج - تأثير الموقع الجغرافي للمزرعة.

د - نوع الرياح المؤثرة على المزرعة.

منهجية البحث ومصادر البيانات

إعتمد البحث على أسلوب جمع البيانات الحقلية من خلال إستنباته خاصة بذلك تم توزيعها على عينة عشوائية من مزارعي التفاح في منطقة الدراسة بلغ عددها 84 مزارعاً. وقد تم تحديد حجم العينة وفقا للقانون التالي (المدني 1984).

حيث : ن = حجم العينة

ح = إحتمال ملائمة أو مطابقة العينة 80%

(1- ح)- عدم احتمال ملائمة أو مطابقة العينة 20%

ز = الدرجة المعيارية الحرجة عند مستوى ثقة 92%

خ = مقدار الخطأ 8%

كما تم جمع عينات من التفاح المتساقط بفعل الرياح من 420 شجرة موزعة على أساس خمسة أشجار لكل مزارع من مزارعي العينة بحيث يحددها بشكل عشوائي من مزرعته. وبعد وزن كل عينة تم استخراج متوسط وزن التفاح المتساقط من الشجرة الواحدة في يوم ذي رياح غير اعتيادية. وقد استخدمت بعض اساليب التحليل الوصفي والإحصائي في التوصل إلى النتائج وتم الإعتماد في تحليل الإرتباط على صيغة معامل الارتباط لبيرسون التالية (فياض 1991).

كما تمت الاستعانة ببعض البيانات الثانوية سواء المنشورة أو غير المنشورة علاوة على البحوث والمراجع العلمية ذات الصلة بمشكلة الدراسة.

النتائج والمناقشة

لقد أظهرت النتائج العامة للدراسة أن متوسط عدد أشجار التفاح في مزارع العينة بلغ حوالي 1199 شجرة للمزرعة الواحدة. وكان أعلى عدد من الاشجار في العينة هو 3000 شجرة في منطقة الوسيطة واقل عدد من الاشجار هو 140 شجرة في منطقة عمر المختار. وبلغ متوسط عدد الاصناف المزروعة من التفاح ثلاثة اصناف يأتي في المقدمة منها الأحمر Red Dellciousx والوردي المخطط Starking والأبيض Golden Delicious وكان متوسط حمولة الشجرة الواحدة حوالي 29.916 كغم.

لقد أكد جميع افراد العينة دون استثناء بأن للرياح تأثيراً كبيراً علي زراعة وانتاج محصول التفاح في منطقة الدراسة. كما أكد 95.2% من حجم العينة المدروسة بأن تأثير الرياح الأساسي هو تسببها بسقوط الثمار خلال موسم النضج، إضافة إلى تسببها بتكسير الاغصان وقلع الاشجار ونقل الافات الزراعية وكذلك تشقق التربة والجفاف وغيرها. وقد أظهرت الدراسة بأن اكثر الرياح المؤثرة هي الرياح الجنوبية الحارة والمعروفة بأسم (القبلي) كما أكد ذلك 90.4% من حجم العينة وتأتي بالدرجة الثانية الرياح الغربية حيث أكد ذلك 29.7% من حجم العينة. أما الرياح المؤثرة بالدرجة الثالثة فهي الرياح الشمالية وقد بين ذلك 25% من العينة، بينما أكد 13% فقط من حجم العينة بأن الرياح الشرقية تأتي بالمرتبة الرابعة في التأثير علي مزارع التفاح بالمنطقة. وعموماً فأن هذه المزارع تتأثر بنوعين من الرياح بشكل أساسي، الأولي تهب في موسم التزهر والتلقيح وهو فصل الربيع وأوائل فصل الصيف وتكون رياح جنوبية شديدة وحارة ومصحوبة بالغبار والاتربة وتؤدي إلى تلف الازهار وتساقطها وإعاقة عملية التلقيح ومقاومة زيادة النحل الذي يلعب دوراً اساسياً في تلقيح

الازهار. أما الرياح الثانية فهي تهب في نهاية الصيف وبداية الخريف وتكون غربية أو شمالية وتعرف محلياً باسم (البحرية) وتسبب سقوط الثمار الناضجة او المتأخرة النضج. وقد أكد المزارعون بأن ري الشجرة بالماء (3-6) مرات خلال فترة الصيف يعمل على تقوية الفرع الواصل بين الغصن والثمرة مما يجعله يقاوم شدة الرياح ويقلل الثمار الساقطة، كما أكدوا على إن الاشجار المصابة بالآفات والامراض النباتية تكون خسائرها اكثر حيث إن سقوط الثمار من الاشجار المصابة بفعل الرياح اسهل كثيراً من الاشجار السليمة. إن التفاح يتأخر نضج ثمار اغلبه إلى موسم الخريف الذي تزداد فيه هبوب الرياح مما تسبب سقوط الثمار على الارض وينتة عن ذلك تصدأ قشرتها الخارجية وبالتالي إنخفاض سعر بيعها في الأسواق أو تلفها وعدم صلاحيتها.

وحول أهمية الموقع الجغرافي للمزرعة أكد جميع افراد العينة دون استثناء بأن الموقع الجغرافي يلعب دوراً مهماً في زراعة وانتاج التفاح وفي مشكلة التأثير بالرياح بشكل خاص. كما أكد 84.5% من حجم العينة أن مزارع التفاح التي تقع على مناطق مرتفعة ومواجهة للرياح تحدث فيها خسائر كبيرة بحيث تكاد تكون عملياتها الانتاجية عقيمة سنوياً. بينما يكون الموقع المحمي من الرياح أقل تعرضاً للخسائر رغم أن ذلك يعتمد على شدة الرياح التي قد تتغلب على مقاومة المصدات وتسبب كسر الأغصان وسقوط المحصول على الأرض.

لقد ظهر بأن 75% من مزارع العينة محاطة بمصدات الرياح في كل أو بعض جوانبها، أما النسبة الباقية فهي غير محاطة لعدة أسباب منها:

أ - موقع المزرعة في منخفض مجاور لمنحدر رياح شديد يسقط على المزرعة من قمة الجبل.

ب - موقع المزرعة على منطقة مرتفعة لا تفيد المصدات كثيرا فيها.

ج - موقع المزرعة بجوار غابات طبيعية تعمل كمصدات رياح لها.

وعموماً ، فان مصدات الرياح الموجودة حالياً بأنواعها وبطريقة زراعتها لا تمنع تأثير الرياح كثيراً كما أكد ذلك أغلب أفراد العينة، لأن الرياح التي تهب في موسم الخريف (موسم نضج الثمار) تأتي بشكل ذاتي (وهي المعروفة محلياً بأم الزعزاعة) مما يجعل فاعلية المصدات ضعيفة أمامها فتؤدي إلى خسائر اقتصادية كبيرة.

لقد ظهر من خلال تحليل الاستبيان بأن متوسط تقديرات الخسائر المادية التي تسببها الرياح في مزارع التفاح قد بلغ 1845 ديناراً سنوياً للمزرعة الواحدة. وهو مبلغ غير قليل خصوصاً إذا اضيف إلى الخسائر الاخري التي تصيب التفاح كالآفات والأمراض فإن الخسارة في هذا المحصول تصبح كبيرة ومؤثرة في اقتصادياته وزراعته.

إن متوسط وزن التفاح المتساقط على الأرض من 420 شجرة في يوم فيه رياح غير اعتيادية قد بلغ 1.587 كغم. كما ان خسائرة المزرعة الواحدة في مثل ذلك اليوم قد تراوحت بين 1.530 دينار كحد ادنى وحوالي 7.050 دينار كحد أعلى محسوبة بالأسعار الجارية للجملة في موسم 1996. ويعاني المزارعون من صعوبات تسويقية كثيرة أثناء تسويق التفاح الذي يتساقط على الأرض بفعل الرياح وذلك بسبب صدأ قشرته الخارجية نتيجة تماس عنصر الحديد الموجود في القشرة مع رطوبة التربة مما يسبب انخفاض شديد في سعر البيع الذي لا يتجاوز 33% من سعر بيع التفاح الاعتيادي بالجملة.

لقد أكد 79.7% من حجم العينة المدروسة وجود تأثيرات سلبية أخرى للرياح غير التسبب بتساقط الثمار قبل النضج على الارض ، مثال

ذلك نقل الأفات والامراض النباتية من شجرة إلى أخرى ومن مزرعة إلى أخرى.كذلك كسر الاغصان وقلع الشجار إضافة إلى إعاقة الاعمال المزرعية واعمال الوقاية والتسبب في جفاف وتشقق التربة ورفع او خفض درجة الحرارة بشكل مفاجئ وغيرها.

ومن خلال تحليل العلاقة الارتباطية بين معدل وزن التفاح المتساقط على الارض في يوم رياح غير اعتيادية من شجرة واحدة وبين عدد أشجار التفاح المزروعة، ظهر بأن هناك علاقة ارتباطية قوية جداً وموجبة حيث كان معامل الارتباط يساوي 0.909.

كذلك ظهر وجود علاقة ارتباطية قوية جداً وموجبة بين معدل وزن التفاح المتساقط على الارص في يوم رياح غير اعتيادية من شجرة واحدة وبين تقديرات الخسائر السنوية الناتجة من الرياح في مزارع العينة، حيث كان معامل الارتباط يساوي 0.962

وظهرت كذلك علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة بين معدل وزن التفاح المتساقط على الارض في يوم رياح غير اعتيادية من شجرة واحدة وبين تأثير الموقع الجغرافي للمزرعة، حيث كان معامل الارتباط يساوي 0.495

وأخيراً ظهر وجود علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة ايضاً بين معدل وزن التفاح المتساقط على الأرض في يوم رياح غير اعتيادية من شجرة واحدة وبين نوع الرياح المؤثرة على المزرعة، حيث كان معامل الارتباط يساوي 0.653

إن هذه العلاقات الارتباطية الموجبة تبين أهمية العوامل التي كونتها في التأثير على زيادة أو تقليل الخسائر التي يتعرض لها محصول التفاح في منطقة الدراسة.

التوصيات

1. توفير شتلات مصدات الرياح الملائمة وبأسعار مناسبة ليتمكن جميع المزارعين من الحصول عليها ويفضل أن تكون من نوع الأشجار الوتدية الجذور ذات العمر الطويل والتي ليس لها تأثير سلبي على الفاكهة.
2. اختيار الأراضي المنخفضة او المحمية بشكل طبيعي كمزارع لمحوصل التفاح وتجنب الاراضي المرتفعة المواجهة للرياح.
3. تقسيم المزرعة إلى عدة أقسام وإحاطة كل قسم بمصدات الرياح وذلك لتقليل فعل الرياح في المساحات الواسعة مع التركيز على تشجير الجهات المستقبله لرياح القبلي والرياح البحرية.
4. زراعة نوعين من مصدات الرياح في خطوط متبادلة أحدهما ينمو عمودياً والاخر ينمو افقياً وذلك لزيادة فاعليتها تجاه الرياح.
5. جمع الثمار المتساقطة على الارض بفعل الرياح يومياً صباحاً ومساءاً وذلك لغرض ضمان عدم تلفها وتأكسد قشرتها وانخفاض اسعارها.
6. توفير الادوية والمستلزمات اللازمة لمكافحة الآفات والامراض النباتية التي تصيب التفاح، لأن الشجرة السليمة تقاوم الرياح اكثر من الشجرة المصابة.
7. إن شجرة التفاح شجرة حساسة تحتاج إلى خبرة ومعرفة ورعاية باستمرار، لذلك لابد من تنشيط دور الارشاد الزراعي والجهات الزراعية والاعلامية في هذا المجال.

8. ضرورة رصد وتسجيل الظواهر الطبيعية التي تؤثر في اقتصاديات محصول التفاح بشكل خاص والمحاصيل الزراعية الاخرى بشكل عام من قبل الجهات ذات العلاقة، وذلك خدمة لأغراض البحوث والدراسات.

المراجـــع

1. المدني ، داود سلمان (1984) . الاحصاء التطبيقي، مكتبة عين شمس، القاهرة.
2. الزوام، سالم محمد (1984). الجبل الأخضر - دراسة في الجغرافيا الطبيعية، للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس.
3. فياض، فتحي عبد الله (1991). التحليل الأحصائي للبيانات الجغرافية، دار الفكر العربي، الطبعه الاولى.
4. الزوكة، محمد خميس (1996) الجغرافيا الزراعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
5. الصغير، منير (1986) . مصدات الرياح والاحزمة الواقية، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، مصراته.

الاحتياجات المائية ودورها في الإنتاج الزراعي

د. عباس عبد الحسين خضير السعودي

مدرس قسم الجغرافيا

كلية الآداب والعلوم

جامعة المرج

المقـــــدمة :

تشير قضية الأمن المائي ، وتحدياته عدداً من المسائل المتعلقة بالتدابير اللازمة للحفاظ على الموارد المائية ، ومنها ترشيد استخدام مياه الشرب والحد من التبذير ، وتطوير أساليب الري لوقف الاستنزاف في قطاع الزراعة لتحقيق أعلى كفاءة في وحدة المياه المستخدمة .

وتقدر نسبة الهدر في الري بـ7.5% من مجموع الاستهلاك الزراعي ، كما تقدر كفاءة الري في معظم الدول العربية بنسبة لا تتعدى 60.5% ، إنّ الترشيد في استهلاك المياه يتطلب تحديث أساليب الري سواء بالري أو التنقيط وتعميق الأبحاث الزراعية باعتبارها أكثر الأدوات تأثيراً في مواجهة ندرة المياه والأمن الغذائي العربي . وتتوقف أي زيادة أو تحسين في المردود الزراعي في أي منطقة على درجة كفاية شبكة الري والصرف من خلال الاستثمار الأمثل للمياه وفق الأساليب العلمية في عمليات الري القائمة .

ولأن الموارد المائية في كل دولة تتطلب أن يكون استثمارها وفق المقننات المائية . فقد بات من الضروري التقيد في استثمار المياه على أن تتم الاستفادة القصوى منها والحد من التبذير في استخدامها واتباع أفضل الأساليب التي تكفل ذلك .

كما إن ذلك يتطلب تزويد الأراضي الزراعية باحتياجاتها المائية المحسوبة ونقل المياه إليها من مصادرها بكفاءة وأن تكون كمية المياه المنقولة كافية لتغطية تلك الاحتياجات وتقليل قدر الإمكان الضائعات المائية في أثناء النقل والتوزيع .

وتتطلب كفاية الري أن يكون استعمال المياه المتوفرة بكفاءة عالية وتتأثر تلك الكفاية وتقويمها بعوامل عدة منها المقننات المائية المتبعة في وأساليب الري المستخدمة وواقع شبكة الري .

وتعد معرفة الاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية ذات أهمية كبيرة في تحديد مقدار حاجة الأراضي الزراعية لمياه الري وواحدة من المتطلبات الأساسية للتخطيط الناجح لأي مشروع زراعي وتعتمد هذه الاحتياجات عند تقويم شبكة الري .

ومن هنا يهدف هذا البحث بصورة رئيسية إلى معرفة الاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية في ضوء الموازنة المائية وقد اتبع البحث في ذلك عدة خطوات علمية لتحقيق ذلك الهدف منها :

1. تثبيت كمية الاستهلاك المائي لكل محصول عن طريق استخراج كمية التبخر / النتح المحتمل.
2. إجراء موازنة بين كمية المياه وكمية الاستهلاك المائي لكل محصول .
3. تحديد الاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية وعدد الريات وطريقة أسلوب الري الذي يحقق كفاءة عالية في نقل المياه وتوزيعها .

وللوصـــول إلى ذلك فقد استعان الباحث بما يتوفر من مصادر ذات علاقة بالموضوع والاعتماد عـــلى الدراســـة الميدانية للتحقق من تلك المشكلة وأسبابها ونتائجها لمعرفة كفاءة شبكة الأنهار وجدول الري .

الاحتياجات الإروائية Irrigation Requirments :

إن تحديـــد الاحـــتياجات المائية لمختلف المحاصيل الزراعية له أهمية كبيرة لا سيما في المناطق الجافـــة وشبه الجافة . ولقد بذلت جهود كبيرة في محاولة لربط بعض العناصر المناخية لاستعمال النـــباتات لـــلمياه ، واقترحت عدة محاولات رياضية لقياس الاستهلاك المائي للنباتات قياساً غير مباشـــر . وكـــان التبخر / النتح الممكن هو أحد الأركان الرئيسية في تحديد كمية المياه اللازمة للمحاصيل الزراعية خلال مراحل نموها الحياتية المختلفة .

يعد تقدير الاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية أحد المتطلبات الأساسية للإنتاج الزراعي ، فقد تســـتخدم في تقدير الاحتياجات الزراعية المائية وتقدير طول فصل النمو ، وتعيين أفضل المواسم لحـــراثة الأرض وبـــدء عملية البذار والحصاد ، وإلى وضع برامج دقيقة لعمليات الري وضبط كميات المياه الضرورية للري[1] .

ويقصـــد بالاحتياج الاروائي هو مقدار مياه الري بغض النظر عن مصدرها ، اللازمة لنمو المحصول أو المحاصيل الزراعية نمواً طبيعياً ، في فترة زمنية معينة تحت أحوال موقع الحقل[2] . وتمثل الاحـــتياجات الاروائية كمية المياه التي يطلب توافرها لتعويض المياه المفقودة من النبات في أثناء عملية النتح / التبخر من سطح الأرض ، وما يستهلكه النبات في بناء أنسجته مضافاً إليه ما يفقد مـــن المياه نتيجة للرشح والتي تحدث في فترات الري الرئيسية والضائعات التي تحدث عند أنظمة توزيع المياه في الحقل[3] .

---

[1]. فاضل ، باقر الحسني ، مهدي الصحاف ، أساسيات علم المناخ التطبيقي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، 1990 ، ص92 .

[2]. علي صاحب الموسوي ، دراسة جغرافية لمنظومة الري في محافظة بابل ، رسالة ماجستير ، مقدمة إلى كلية الآداب ، جامعة بغداد ، 1989 ، ص164 .

[3]. حميد نشأت اسماعيل ، لمحات ميدانية للزراعة الاروائية في العراق ، وزارة الري ، دائرة التخطيط والمتابعة قسم الموازنة المائية ، بغداد ، 1990 ، ص85 .

الاحتياجات الاروائية لمشروعي الحسينية وبني حسن :

تعتمد الاحتياجات الاروائية لأي مشروع زراعي على عوامل عدة منها ما يتعلق بالعوامل المناخية المتمثلة بدرجات الحرارة والرطوبة وساعات سطوع الشمس وسرعة الرياح وغيرها ، ومنها ما يعتمد على تربة المنطقة من حيث نسجتها وتركيبها مقدار المادة العضوية فيها بالإضافة إلى أساليب الري المعتمدة في الزراعة ، وأنواع المحاصيل المزروعة ، من حيث استهلاكها للمياه وسعة المساحات المزروعة .

تتطلب عملية حساب الاحتياجات الاروائية للمشروع الزراعي احتساب العاملين الأساسيين المتمثلين بالتبخر والنتح الكامن (Eto) بالإضافة إلى تأثير نوعية المحاصيل على هذه الاحتياجات ، المتمثلة بمعاملات المحاصيل (Kc) أما عوامل التربة وطريقة الري فتدخل في حساب الاحتياجات من خلال تأثيرها في كفاءة الري .

1. التبخر والنتح الممكن Potential Evapotranspiration :

يمثل التبخر / النتح الممكن في الدراسات الحديثة كمية المياه اللازمة للمنطقة ويعرف على انه كمية المياه المفقودة للتبخر من التربة وبالنتح من النباتات في حالة وجود غطاء نباتي أخضر ومورد مائي دائم يمهد التربة باستمرار جاعلاً إياها مشبعة دائماً بالماء ، بينما يعرفه (بنمان) على أنه كمية المياه المنتوحة من نباتات خضراء قصيرة تغطي سطح التربة كله ولا تشكو من أي نقص مائي .

لم يحظ موضوع الاستهلاك المائي بما يستحقه من اهتمام ، على الرغم من أهميته البالغة في تقدير الاحتياجات المائية لكل محصول خلال نمو ، ويقصد بالاستهلاك المائي المتطلبات المائية للمحصول النباتي ، وحجم الماء المستهلك بالتبخر / النتح المحتمل من وحدة المساحة ، لذا فإن الخطوة الأولى لتحديد الاستهلاك المائي هي معرفة كمية التبخر / النتح المحتمل[4]. وهناك عدة طرائق رياضية لاحتساب كمية التبخر / النتح المحتمل يتوقف اختيار أحدها على المعلومات المناخية المتوافرة وعلى الدقة المطلوبة في الحسابات . أهم هذه الطرق هي طريقة (ثورنثويت) بليني – كريدل ، طريقة الإشعاع ، طريقة التبخر من الأحواض ، وطريقة بنمان ، وتعد طريقة بنمان المعدلة الأكثر دقة لاعتمادها على كافة المعلومات المناخية من درجات حرارة ورطوبة نسبية ، وسرعة رياح وعدد ساعات سطوع الشمس ، كما أنها

[4] د. نافع ناصر القصاب ، اقليم الزراعة المطرية لمحصولي الحنطة والشعير في العراق ، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية ، المجلد السادس عشر ، أيلول 1985 ، ص13 .

تـــأخذ بعين الاعتبار الاختلاف بين الظروف المناخية السائدة أثناء الليل عن مثيلتها السائدة أثناء النهار .

وتتلخص هذه الطريقة بالمعادلة الآتية :

$$Eto = W.Rn + (1+W).F(u).(ea-ed)$$

إذ أنّ :

Eto - معدل التبخر / النتح الكامن (ملم / يوم) .

W - معامله العلاقة الوزنية لدرجات الحرارة ويعتمد على معدلات درجة الحرارة وارتفاع المنطقة عن سطح البحر ، ويستخرج من الجدول رقم (9) في نشرة الري والبزل رقم(24) الصادرة عن منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (FAO)* .

Rn - مقدار الإشعاع الصافي والذي يمثل الفرق بين الاشعاع الداخل والاشعاع الخارج ، الذي يمكن حسابه من عدد ساعات سطوع الشمس ودرجات الحرارة والرطوبة النسبية .

F(u) - معامل الرياح ويستخرج من العلاقة الآتية :

$$F(u) = 0.27(7 + \frac{42}{100})$$

U2 - سرعة الرياح (كم / يوم) مقاسة على ارتفاع 2م عن سطح البحر .

Ea-ed - ضغط بخار الماء ويستحصل من المعادلات الشهرية لدرجات الحرارة والرطوبة النسبية .

وقد استخدمت نشرة الري والبزل رقم (24) المنقحة والصادرة عن منظمة الغذاء والزراعة للأمم المتحدة (FAO) والجداول الملحقة بها كذلك تم اعتماد المعلومات المناخية الخاصة لمحطة كربلا.

ويوضـــح الجـــدول (1) المعـــلومات المناخية المتاحة لمحطة كربلاء المناخية التي تمثل منطقة المشـــروع. في حين يبين الجدول (2) قيم التبخر والنتح الكامن في المنطقة باستخدام الطريقة الواردة أعلاه .

FAO , Crops Water requirements, Irrigation and Drainage, Paper No. 24 and Agriculature Organization of the United Nations, Rone, 1997.

جدول رقم (1) المعلومات المناخية لمحطة كربلاء

ت	الفقرة	المدة	الأشهر											
			كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	تشرين أول	تشرين ثاني	كانون أول
1	درجات الحرارة(م°)	1994-1982	10.1	12.7	17.2	23.8	29.2	33.6	36.1	35.1	32.1	25.4	17.1	11.9
2	الرطوبة النسبية(%)	1994-1982	72.6	61.9	53.5	42.00	34.2	27.10	26.1	28.9	33.00	43.5	59.6	74.1
3	سرعة الرياح (م/ث)على ارتفاع 10م	1994-1982	2.1	2.6	3.1	3.1	3.2	3.9	4.2	3.6	2.4	2.1	2.00	2.00
4	الأمطار(ملم)	1994-1982	19.7	11.6	13.3	16.2	4.1	0.3	-	-	0.5	3.00	11.4	16.1
5	التبخر(ملم)	1994-1982	76.6	107.5	185.6	275.6	367.4	473.7	496.9	459.5	344.9	227.1	119.7	67.6
6	عدد ساعات سطوع الشمس (ساعة/يوم)	1994-1982	604	7.5	7.9	8.5	9.2	11.7	11.7	12.1	10.3	8.6	7.2	6.1
7	أعلى معدل رطوبة نسبية (%)	1994-1982	82	69	60	54	40	33	32	36	48	53	72	83
8	السنة بين سرعة الرياح في النهار وسرعتها في الليل	1994-1982	2	2.6	2	2.1	2	2.7	3	3.3	2.5	2.2	2.6	2.6

* الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية ، بيانات قسم المناخ ، ١٩٩٦ .

جدول (2) قيم التبخر / النتح الكامن (بالمليمتر) لمحطة كربلاء المناخية

	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول
ETO في اليوم	1.81	1.62	4.65	6.75	8.10	10.48	11.23	10.65	7.75	4.883	2.99	1.22
ETO في الشهر	56.11	45.36	144.15	202.5	261.1	314.4	348.3	230.15	237.5	149.7	89.7	54.78

الجدول من عمل الباحث اعتماداً على الجدول (1)

تشير القيم الواردة في جدول (2) إلى أن قيم التبخر / النتح تتطابق ومعدلات درجات الحرارة المسجلة فتصل إلى (0.5 -202) ملم خلال شهر نيسان وترتفع ونسجل أعلى قيمها خلال تموز لتصل (3-348) ملم ، لذا تعتبر القيم المرتفعة للتبخر / النتح وانخفاض القيم الفعلية للأمطار عوامل أساسية جعلت الزراعة تعتمد على الري وذات تأثير كبير على كفاءة الري وأساليبه . وعليه فإن تغيير موعد الري وتغيير أساليب الري أحد الخطوات المهمة التي يمكن من خلالها الحصول على زيادة في كفاءة توزيع المياه لتلافي زيادة الضائعات المائية من التبخر / النتح التي ترتبط مع معدلات درجات الحرارة وسرعة واتجاه الرياح[5] .

معامل المحصول Crop Coefficient:

يمثل معامل محصول النسبة بين تبخر / نتح المحصول والتبخر / النتح الكامل حينما يكون المحصول مزروعاً في حقل واسع تحت أحوال مثلى للنمو ، وباستخدام هذه العلاقة بين احتساب التبخر / النتح الكامل ومعامل المحصول يمكن الحصول على الاحتياج المائي للمحصول[6].

يعتمد هذا العامل على نوع المحصول ووقت الزراعة والبذار وفترة النمو ويستخرج من تجارب حقلية ، وقد اعتمدت القيم المستخرجة في دراسة الموازنة المائية في القطر والموضحة في جدول (3) .

---

[5] علي صاحب الموسوي ، تحليل جغرافي للعلاقة المكانية بين طرائق الري ودرجة التضرر بالملوحة في محافظة بابل ، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية ، العدد –38 ، كانون الأول 1998 ، ص 116 .

[6] وزارة الري ، مركز الفرات للدراسة وتصاميم مشاريع الري ، الجدوى الفنية والاقتصادية لمشروع جدول بني حسن ، الجزء الأول ، بغداد ، 1996 ، ص137 .

التبخر والنتح للمحاصيل المزروعة Crop Evapotranapiration:

يمثل التبخر والنتح للمحاصيل المزروعة (Etcrop) كمية المياه المطلوبة لمحصول معين يزرع في مساحة واسعة تتوافر فيها مياه وخصوبة مثلى ، ويعتمد في حسابه على عاملين أساسيين هما تأثير التبخر النتح الكامل للمحاصيل (ETO) وتأثير نوع المحاصيل أو معامل النبات (KC) ، ويمكن إيجاد الاستهلاك المائي لمحصول معين بضرب قيم التبخر النتح الكامل في معامل المحصول [7].

ويتغير معامل المحصول من نبات لآخر ، ومن شهر لآخر ويستخرج كما يأتي :

$$Et\ crop = ETO \times KC$$

ET crop - تبخر نتح المحصول .

KC - معامل محصول .

ETO - التبخر والنتح الكامن[8]

لقد احتسبت قيم التبخر النتح للمحاصيل باعتماد قيم التبخر النتح الكامل المحسوبة بطريقة بنمان ، وقيم (KC) الشهرية المستخرجة من دراسة الموازنة المالية في القطر ، ويوضح الجدول (3) قيم معامل المحاصيل الشهرية موزعة على فترات نمو المحاصيل السائدة لمنطقة الدراسة في حين يبين الجدول (4) قيم الاستهلاك المائي الشهرية للمحاصيل المزروعة في منطقة الدراسة .

---

7. وزارة الري ، مركز الفرات للدراسة وتصاميم مشاريع الري ، الجدوى الفنية والاقتصادية لمشروع جدول بني حسن ، الجزء الأول ، مصدر سابق ، ص192 .

8. ليث خليل اسماعيل ، الري والبزل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، 1988 ، ص125 .

جدول رقم (3) معامل المحاصيل الشهرية موزعة على فترة النمو

للمحاصيل المزروعة في محافظة كربلاء

المحاصيل	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول
الشتوية حنطة وشعير		0.54	0.28	1.01	1.014	1.012	0.82					
حضروات	0.56	0.78	1.02	1.12	1.00							0.45
برسيم	0.48	0.64	0.92	1.16	1.03	0.92	0.90	0.89				
الصيفية حبوب ذرة صفراء						0.62	0.82	1.10	0.78	0.45		
حضراوات						0.60	0.69	0.80	0.94	0.96	0.76	0.46
تبغ							0.55	0.71	0.88	0.01	0.84	0.58
المعمرة												
بساتين	0.75	0.75	0.70	0.70	0.75	0.75	0.80	0.85	0.85	0.80	0.80	0.75
حمضيات	0.89	0.92	1.14	1.10	0.98	0.94	0.92	0.90	0.88	0.88	0.88	0.88

Pormexport , USSR , Selkot , Scheme of water Resources and land devepment in Iraq , Vol . III Book2 , 1982 .

جدول رقم (4) قيم الاستهلاك المائي للمحاصيل الزراعية في محافظة كربلاء (ملم)

المحصول	فترة النمو	الأشهر										
		تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	آيار	حزيران	تموز	آب	أيلول
ETo القيم النموذجية	الشهرية	149.7	89.7	54.8	56.1	45.3	144.1	202.5	251.1	314.4	348.1	330.1	232.5
حنطة وشعير	16ت1-30نيسان	-	48.4	42.7	56.7	51.6	161.4	166.5					
حضراوات	1تشرين-20شباط	83.8	70.00	55.9	62.8	45.3							
برسيم	1ت2-10مايس	71.9	57.4	50.4	65.1	46.7	132.6	182.3	223.4				
الصيفية													
ذرة صفراء	1تشرين-30حزيران	-	-	-	-	-	89.3	166.1	276.2	245.2	156.6		
حضراوات	21تشرين-31تموز	-					86.5	139.7	200.9	295.5	334.2	250.9	107.0
تبغ	15نيسان-15تشرين	-						55.7	178.3	267.7	351.6	277.3	67.4
المعمرة													
بساتين	1ت2-31ت1	112.3	67.3	38.3	38.3	34.00	107.1	162.00	213.4	267.4	278.5	264.1	174.4
حب	1ت2-31ت1	133.2	82.5	62.5	61.7	44.4	135.5	186.3	226.00	276.7	306.3	290.5	204.6

المصدر : الجدول من عمل الباحث اعتماداً على :

1. جدول رقم (2)
2. جدول رقم(3)
3. معادلة بنمان .

احتياجات الري الصافية Net Irrigation Requirments:

تمثل احتياجات الري الصافية كمية المياه المطلوبة لسد احتياجات تبخر – نتح المحاصيل ، مطروحاً منها ما يسهم به المطر الفاعل والماء الأرضي ولا يشمل على ضائعات التشغيل واحتياجات الغسل ، كما تتضمن الاحتياجات الاروائية الصافية كميات المياه المطلوبة قبل البذار والتي تحسب اعتماداً إلى الرطوبة المتوفرة في التربة والنسبة المسموح استخدامها ، وقد تم احتساب الاحتياجات الصافية للمحاصيل اعتماداً على جداول والموازنة المالية للقطر . ويوضح الجدول رقم (5) احتياجات الري الصافية للمحاصيل الزراعية .

احتياجات الري الكلية Gross Irigation Requirments :

هي الكمية الكلية للماء الواجب إضافتها للحقل ، وتمثل احتياجات الري الكلية الاحتياجات الصافية بعد تضمينها الفواقد على مستوى الحقل حيث تقدر كمية الضائعات المالية بمقدار 30% خلال الموسم الصيفي و 26% خلال الموسم الشتوي وعليه ، تم اعتماد كفاءة ري حقلية قدرها 70% للموسم الصيفي و74% للموسم الشتوي عند احتساب الاحتياجات الكلية ، لذا تدعو الحاجة إلى معرفة المساحات الفعلية لكل نوع من أنواع المزروعات ومعرفة مقدار ما يجب أن يجهز من الماء لهذه المساحة لكل محصول في كل شهر من اشهر السنة . نلاحظ الجدول (6) .

وقد احتسبت حاجات الري الفعلية على وفق العلاقة الآتية[9] :

$$Ig = In / E$$

إذ أنّ : Ig = احتياجات الري الكلية .

In = صافي احتياجات الري .

E = الكفاءة الحقلية .

(9) وزارة الري، مركز الفرات لدراسات تصاميم ومشاريع الري، الجدوى الفنية والاقتصادية، مشروع بني حسن، مصدر سابق، ص 140.

جدول رقم (5) احتياجات الري الصافية للمحاصيل الزراعية في محافظة كربلاء (ملم)

المحاصيل	الأشهر											
	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	آيار	حزيران	تموز	آب	أيلول
معدلات الأمطار الشتوية	2.4	8.00	11.3	13.8	8.7	10.6	13.8					
حنطة وشعير	48.00	40.4	31.4	42.9	42.9	150.8	152.7					
خضراوات	81.4	62.0	44.6	49.00	36.6						13.00	104.6
برسيم	69.5	49.4	39.1	51.3	38.00	122.00	168.0	219.9				35.00
الصيفية												
درة صفراء	-	-	-	-	65.00	78.7	152.3	272.7	245.2	156.6	-	-
خضراوات	-	-	-	-	3.00	75.9	125.9	197.4	295.5	334.2	250.9	107.00
تناك	-	-	-	-	-	13.00	41.9	174.8	276.7	351.6	277.3	67.4
المعمرة												
بساتين	109.9	59.3	27.00	25.5	25.3	97.5	148.2	209.9	267.2	278.5	264.1	174.4
جت	130.8	74.5	51.2	47.9	35.7	124.9	172.5	222.5	276.7	306.3	290.5	204.6

المصدر : الجدول من عمل الباحث اعتماداً على : جدول رقم(4)

جدول رقم (8) احتياجات الري الكليه للمحاصيل المزروعه في منطقه المشروع (ملم)

المحاصيل	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول
كفاءة الأداء المشتوية	%70	%74	%74	%74	%74	%74	%74	%70	%70	%70	%70	70%
حنطة وشعير	96	55	43	58	58	204	206	—	—	—	—	—
حضراوات	116	84	60	66	50	—	—	—	—	—	19	149
برسيم صيفية	99	67	53	69	51	165	228	314	—	—	—	50
ذرة صفراء	—	—	—	—	88	106	706	309	350	224	—	—
حضراوات	—	—	—	—	4	103	170	282	472	477	358	153
اشجار المعمرة	—	—	—	—	—	18	57	250	295	502	296	96
بساتين	157	80	37	34	34	132	200	300	382	398	377	349
مجموع	187	101	69	65	48	169	233	318	395	438	415	393

الجدول من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (5) .

الحاجات الكلية للتركيب المحصولي :

يقصد بالتركيب المحصولي Cropping Pattern نمط تشكيلة المحاصيل الزراعية الداخلة في الدورة الزراعية التي تزرع بصورة متتابعة في الحقل . قد احتسبت الحاجات المائية الكلية للتركيب المحصولي اعتماداً على الحاجات الكلية لكل محصول في الكثافة الزراعية وباستخدام العلاقة الآتية [10]:

$$CP = Ig \times Ci$$

إذ أنّ : Ig = احتياجات الري الكلية .

Ci = الكثافة الزراعية .

ومن تطبيق العلاقة في أعلاه نحصل على الحاجات الشهرية المائية الكلية للمحاصيل المزروعة ضمن جدولي الحسينية وبني حسن . يلاحظ الجدول رقم (8) ، (9) .

[10]. ليث خليل اسماعيل ، الري والبزل ، مصدر سابق ، ص202 .

المقنن المائي في صدر القناة :

يشـــمل المقنن المائي العام الذي يستخدم في احتساب كميات المياه المطلوبة لمشاريع منطقة الزراعة ، والذي يمثل الاحتياج المائي الحقلي مضافاً إليه الضائعات المائية في أثناء النقل من مصدر الماء حتى وصوله إلى الحقل . وإنّ كفاءة النقل في شبكة القنوات التي تبدأ من القناة الرئيسية إلى القنوات الحقلية تبلغ 77% وذلك لكونها شبكات ترابية غير مبطنة .

المقنن المائي في صدر القناة الرئيسية = المقنن المائي عند المنفذ الحقلي / كفاءة النقل في الشبكة

ومـــن تطـــبيق العلاقة أعلاه نحصل على التصاريف الشهرية المطلوبة لإرواء منطقة الدراسة يلاحظ الجدول رقم (10) .

جدول رقم (7) المساحة المزروعة والكثافة الزراعية* الحالية في مشروع الحسينية وبني حسن

المحصول الزراعي	مشروع الحسينية		مشروع بني حسن	
	المساحة المزروعة(دونم)	الكثافة الزراعية %	المساحة المزروعة (دونم)	الكثافة الزراعية (%)
الحاصيل الشتوية حنطة وشعير	7500	6.7	16153	13.11
حضراوات	8950	8.0	6950	5.64
برسيم	5220	4.7	6172	5.01
الحاصيل الصيفية الخضراوات	3943	3.5	10138	8.2
درة صفراء	17792	15.9	13428	10.90
تبالك	—	—	2800	2.27
الحاصيل المعمرة بساتين	52.000	46.4	35430	28.7
حث	9300	8.3	10900	8.85
المجموع	104705	93.4	102863	83.4

المصدر : مديرية زراعة محافظة كربلاء ، بيانات رسمية لأغراض المديرية .

- المساحة الصافية لمشروع الحسينية 112000 دونم .
- المساحة الصافية لمشروع بني حسن 123200 دونم .

احتياجات الري للمحصول = احتياجات الري الكلية × الكثافة الزراعية للمحصول .

* الكثافة الزراعية يقصد بها النسبة المئوية للمحاصيل المزروعة خلال فترة معينة إلى المساحة الكلية الصافية المروية .

جدول رقم (8) الاحتياجات الاروائية الشهرية للمحاصيل المزروعة في مشروع الحسينية (عند المنفذ الحقلي)
المساحة الصافية 112000 دونم

المحاصيل المزروعة	الكثافة الزراعية	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	أيار	حزيران	تموز	اب	أيلول
الشتوية													
حنطة وشعير	6.7	4.6	3.7	2.8	3.9	3.9	13.7	13.7	—	—	—	—	—
خضراوات	8.0	9.3	7.7	4.8	5.9	3.0	—	—	—	—	—	1.5	11.9
برسيم	4.7	4.7	3.2	2.5	3.2	2.4	7.7	10.7	14.8	—	—	—	2.4
الصيفية													
ذرة صفراء	3.5	—	—	—	—	3.1	3.7	7.2	13.7	12.2	7.8	—	—
خضراوات	15.9	—	—	—	—	0.6	16.4	27.1	44.9	67.1	75.8	57.0	24.3
المعمرة													
بساتين	36.4	37.1	37.1	17.2	15.8	15.8	61.2	92.8	139.2	177.2	184.7	174.9	115.5
جت	8.3	8.4	8.4	5.7	5.4	4.0	14.00	19.3	26.4	32.8	36.3	34.5	24.2
الاحتياج الشهري(ملم)		59.1	59.1	33.00	33.6	33.8	116.7	170.9	239.0	289.3	304.6	267.9	178.3
الاحتياج اليومي(ملم)		1.97	1.97	1.06	1.08	1.21	3.76	5.70	7.71	9.64	9.83	8.64	5.94
المقنن المائي (لتر/ ث/ هكتار)		0.23	023	0.12	0.12	0.14	0.44	0.66	0.89	١.12	1.61	1.00	0.69
التصريف الشهري (م3/ث)		6.44	6.44	3.36	3.36	3.92	12.32	18.48	14.92	31.36	45.08	28.00	19.32

الجدول من عمل الباحث اعتمادا على :
1. جدول رقم (6) .
2. جدول رقم (7) .

جدول رقم (9) الاحتياجات الارواية الشهرية للمحاصيل المزروعة في مشروع ثنى حسن المتفرع من المسناة الصافية 123200 دونم

المحاصيل المزروعة	الكثافة الزراعية	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	أيار	حزيران	تموز	آب	أيلول
الشتوية													
حنطة وشعير	13.11	9.00	7.3	5.6	7.6	7.6	26.8	27.00	-	-	-	-	-
خضراوات	5.64	6.6	4.8	3.4	2.8	-	-	-	-	-	-	-	8.4
برسيم	5.01	4.9	3.3	2.6	3.5	2.6	8.3	11.4	15.7	-	-	-	2.5
الصيفية													
ذرة صفراء	8.95	—	—	—	—	7.9	9.5	18.4	34.9	31.3	20.00	-	-
خضراوات	2.27	—	—	—	—	-	0.4	1.3	5.7	9.00	11.4	9.00	2.2
المعمرة													
بساتين	28.76	45.2	23.00	10.6	9.8	9.8	28.00	57.5	86.3	109.9	114.5	108.4	71.6
جت	8.85	16.5	8.9	6.1	5.7	4.2	15.00	20.6	28.1	35.00	38.8	36.7	25.8
الاحتياج الشهري(م/م)		82.2	47.3	28.3	30.3	35.3	109.3	154.7	201.3	231.2	236.7	194.2	127.2
الاحتياج اليومي(م/م)		2.65	1.58	0.91	098	1.26	3.53	5.16	6.50	7.71	7.64	6.26	4.24
لكل دنم (لتر/ث/ هكتار)		0.31	9.18	0.11	0.11	0.15	0.41	0.60	0.75	0.89	0.88	0.72	0.49
تصريف الشهري (م3/ث)			9.55	5.54	3.39	4.62	12.62	18.48	23.1	27.41	27.10	22.18	15.09

الجدول من عمل الباحث اعتمادا على :
3. جدول رقم (6).
4. جدول رقم (7).

وفي ظل إجراء الموازنة المائية بين كمية الاستهلاك المائي لكل من المحاصيل الزراعية بين كمية المياه المخصصة تم الوصول إلى وضع الجدول (11) لبيان مدى العجز أو الفائض المائي في كل شهر من أشهر النمو ، وفي ظل نتائج هذا الجدول ظهر لنا بأن كفاية جداول الري في منطقة الدراسة تعاني من شحة في مياه الري خلال موسم زراعة المحاصيل الصيفية وزيادة في مياه الري خلال موسم زراعة المحاصيل الشتوية والذي يعني أنّ معدلات تصريفها لا تتناسب ومساحة مناطق اسقائها وأنّ الزيادة في مياه الري خلال الموسم الشتوي ترتبط بالأساس بمعدلات التصريف الذي يتزامن مع فترة سقوط الأمطار وانخفاض درجات الحرارة وقلة معدلات التبخر مع انخفاض حاجة النباتات للمياه مما يرافق ارتفاع منسوب المياه في شبكة جداول الري الذي يؤدي إلى غمر الأراضي الزراعية فضلاً عن مساهمتها في رفع منسوب المياه الباطنية في حين يحدث العكس خلال موسم زراعة المحاصيل الزراعية الصيفية إذ أنّ النقص في مياه الري بحيث لا تستطيع هذه الجداول أن تفي بالغرض المطلوب بالعمليات الزراعية القائمة بسبب النقص في التصريف وإتساع المساحة المزروعة ، مما يدفع المزارعين إلى مخالفات عديدة لتلبية الاحتياجات المائية .

ويتضح من الجدول (11) أنّ التصاريف وحجوم المياه المطلوبة للجدولين هي أعلى من التصاريف المخصصة ، وهذا يعود بالدرجة الأساس إلى إرتفاع الكثافة الزراعية الحالية ، كما هذه الشبكة ليست كفوءة لدرجة أن تستطيع أن تلبي احتياجات محاصيلها الزراعية ضمن مناطق اسقائها والتي تتطلب أن تتوافق المقننات المائية مع أطوال تلك الجداول فضلاً عن ذلك لا بد أن تخضع الأسس المائية لهذه الجداول وفق الاحتياجات المائية وأن يؤخذ بنظر الاعتبار ما يجري من توسع في المساحات المزروعة .

جدول (10)

التصاريف المطلوبة في صدر القناة الرئيسية لكل من مشروعي الحسينية وبني حسن

الشهر	التصريف في صدر القناة الرئيسية (م3 /ث)	
	مشروع الحسينية	مشروع بني حسن
تشرين أول	14.55	40.12
تشرين ثاني	8.36	7.19
كانون أول	4.36	4.40
كانون ثاني	4.36	4.40
شباط	5.09	6.00
آذار	16.00	16.40
نيسان	24.00	24.00
مايس	32.26	30.00
حزيران	40.73	35.60
تموز	58.55	35.19
آب	36.36	28.81
أيلول	25.09	19.60

المصدر : مديرية ري محافظة كربلاء ، بيانات رسمية لأغراض المديرية .

جدول (11)

مقارنة التصريف وكمية المياه المطلوبة حالياً مع التصاريف المخصصة لجدولي الحسينية وبني حسن لسنة 1997

الشهر	مشروع الحسينية				مشروع ري بني حسن			
	كمية المياه المطلوبة		كمية المياه المخصصة		كمية المياه المطلوبة		كمية المياه المخصصة	
	م3/ث	مليون م3	م3/ث	مليون م3	م3/ث	مليون م3	م3/ث	مليون م3
تشرين الأول	14.55	38.97	12.18	32.64	12.40	32.21	11.27	21.58
تشرين الثاني	8.36	67.21	7.20	18.67	7.19	18.64	10.11	16.21
كانون الأول	4.36	11.68	2.17	5.81	4.40	11.78	2.98	17.99
كانون الثاني	4.36	11.68	2.34	6.27	4.40	11.97	3.51	9.41
شباط	5.09	12.32	7.23	17.49	6.00	14.51	10.68	15.34
آذار	16.00	42.82	10.82	28.98	16.40	43.93	15.72	32.11
نيسان	24.00	62.21	15.84	41.05	24.00	62.21	21.69	46.22
مايس	32.36	86.67	20.19	45.09	30.00	80.35	23.61	63.25
حزيران	40.73	105.57	31.94	82.78	35.60	92.27	36.61	75.79
تموز	58.55	156.82	31.04	85.82	35.19	83.25	36.93	81.10
آب	36.36	97.38	28.49	76.32	28.81	77.16	37.75	97.31
أيلول	25.09	65.03	19.36	50.18	19.60	50.80	33.34	49.17
		712.85		500.10		580.90		507.98

الجدول من عمل الباحث اعتماداً على المصادر الآتية ،،

1. الجدوى الفنية والاقتصادية لمشروع ري جدول الحسينية ، مصدر سابق .
2. الجدوى الفنية والاقتصادية لمشروع ري جدول بني حسن ، مصدر سابق .
3. جدول رقم (8) و(9) .

The Introduction of The Communcative Approach in EFL Setting Change and conclict

By

Senussi. M. Saad

University of Elmarj/ Department of English

1. Introduction:

It is widely recognized that the educational process in any society is affected by the social and cultural factors within this particular society. Learners are taught within a sociocultural setting and their expectations are influenced by the norms of that particular setting. Teachers as well are affected by the setting in which they had their prior experience as learners and in which they had their prior teacher education. When teachers come to a classroom they bring with them their beliefs and expectations about what to teach and how to teach. Learners are also affected by their prior experience in the classroom. Their expectations are based according to certain ways of teaching and learning.

In the field of language teaching, it is important for those who design teaching curricula to consider that pedagogical and sociocultural differences could be a source of conflict if they were not taken into account in the implementation of language teaching curricula and methodology. It is essential for applied linguists and practitioners to understand that what might be appropriate in one language setting does not necessarily mean it would be appropriate in other language setting. Thus, to implement a teaching method which is designed to function in a Canadian or a British setting sometimes does not guarantee that this particular method will be suitable in a Libyan or a Chinese setting. For the communicative approach to be made suitable for language classrooms in foreign language settings, it needs to be both culturally and socially accepted.

مجلة الآداب والعلوم المرج ـــ

This paper seeks to examine the reasons that cause disagreement and frustration when applied linguists and teachers try to implement the communicative approach in language classrooms within foreign language settings. It will explore how beliefs, pedagogy, and expectations that have been evolved in language classrooms within foreign language settings restrain the implementation of the communicative approach.

However, my purpose is not to criticize the communicative approach or to argue that the communicative approach is not suitable in language classrooms within foreign language settings, but I would argue that having a better understanding of the nature of the language classroom within the foreign language settings, including the cultural structure of the classroom and the relation between the teacher and the learner will facilitate the efforts towards the introduction of the communicative approach into language classrooms within EFL settings. First, I will describe the differences between EFL and ESL settings in learning and teaching English language. Second I will describe some characteristics of the communicative approach with comparison to the language classroom within foreign language settings. Finally I would propose a framework of how the communicative approach should be introduced to the language classroom within foreign language settings.

2. ESL vs. EFL:

The distinction between ESL and EFL has not been explicitly identified in the current applied linguistic literature. It is essential for language experts to lay out the differences between ESL and EFL in order to provide the appropriate teaching practices.

One of the distinctions between ESL setting and EFL setting is that teaching and

learning English in ESL setting takes place within an English speaking environment. Learners are exposed to English by many means. They have more chances to test and practice new language skills. This can be done by speaking to native speakers of English or watching TV and listening to the radio. Another major factor which distinguishes EFL from ESL is that learners in ESL setting have to speak the language being learned in order to function in the society.

ESL teachers often have more opportunities to design their own curriculum to suit the various needs of language learners than language teachers in EFL settings . Teacher's role in ESL classrooms is more likely to act as a facilitator to help learners take part in the classroom activities. "ESL teaching is primarily designed to develop communicative competence with little or no curricular demands and pressure of examinations" (Ellis, 1996, p. 213).

While ESL setting tends to be more integrative. That is, its major role is to help learners interact with the society of the language being learned, English in EFL setting is often taught as a part of the school curriculum and is therefore affected by the educational, institutional and government policy. These elements influence the resources distributed to English language teaching such as the class size, furniture and the number of hours given to English language teaching.

Unlike ESL setting where teachers often have more freedom to design their own curriculum to suit the various needs of the language learners, teachers in EFL setting are acting not only according to the needs of their language learners, but also according to the standards of other subjects in the school curriculum. Holiday (1994) suggests that "there

may be peer pressure against a teacher introducing a group work into his or her classroom on the grounds that students will carry new expectations into other subject classroom which their teachers might find disruptive" (p. 5). Moreover, teachers in EFL setting are regarded as the source of experience in the target language and therefore much of the work inside the classroom is dependent on them. Given the fact that English to some extent is used only in the classroom, learners in EFL setting have less opportunities to test and practice their communicative competence. In summary, language classroom within foreign language setting is influenced by many factors which neither the teacher nor the learner has control of them.

3. The communicative approach vs. EFL settings:

It is widely acknowledged that the educational process is not only an exchange of knowledge between teachers and learners, but it is also a set of conventions and assumptions which underline the structure of this educational process. Thus, the educational process in any context is influenced by the sociocultural factors within this particular context. Hence, it would be unrealistic idea to implement any teaching method without considering these sociocultural factors. What might be appropriate and acceptable in the context of Canada for example might not be so in the Chinese or the Libyan context. Therefore, linguists and language experts need to explore the sociocultural factors which construct language classrooms within foreign language contexts before any attempts to implement the communicative approach.

It is also necessary to examine the conflicts that emerged when language experts attempted to implement the communicative approach in language classrooms within

foreign language contexts. However, language experts need to establish a systematic framework in order to examine the obstacles which confront the implementation of the communicative approach in language classrooms within foreign language contexts. This can be done by looking at the classrooms as a cultural setting. Classroom culture is clearly visible through out some basic elements which shape the structure of the classroom. These elements could include beliefs, pedagogy and structure. Beliefs are established on shared assumption and expectations of all the participants in the classroom including the role of the teacher, the role of the student and conceptions about language learning and teaching. Pedagogy comprises what is carried out in the classroom including methods, use of materials and evaluation. Structure involves the organization of time, space and resources. These three elements can not be isolated from each other. For example, if the teacher believes that his role is to transmit knowledge to students then his way of teaching will be teacher centered. This section will examine each of these elements in order to see how these elements affect the implementation of the communicative approach in foreign language contexts.

3.1 Belief: language learning

In many countries learning a foreign language is viewed as a matter of mastering the grammar rules and the vocabulary words of this particular language. For example, in the Libyan setting the curriculum of English language teaching is designed to foster learner's knowledge of the grammar rules and the vocabulary words of the English language. Students are supplied by certain textbooks and are expected to memorize the vocabulary words and the grammatical rules which are included in these textbooks.

Students are convinced that if they can master what is in these textbooks they will have no problems communicating with native speakers of language. Teachers as well believe that the best way to learn a language is to master its vocabulary and grammatical rules. Teachers' methods to teach English are also based on teachers' assumptions about language teaching and learning. Since most of the teachers in the Libyan setting believe that the best way to learn English is to master its grammatical structure and vocabulary, most of the teachers adopt the grammar translation method as the best way to teach English. Similarly in China grammar and memorization are regarded as the best ways of learning and teaching a foreign language. For example, Penner (1995) suggests that "the essential characteristics of the Chinese view of language learning are, memorization, repetition, habit formation and the quantitative accumulation of knowledge" (p. 5).

The communicative approach on the other hand views language learning as a dynamic process where learners can develop their language skills rather than memorizing the grammatical rules and vocabulary words of the language. Wilkins (1976) whose work contributed tremendously in developing the communicative approach, argues that in order for learners to learn a language, they must use it communicatively if they want to reach any degree of fluency. The communicative approach also assumes that language learning is a process which can be developed through interaction between teachers, learners and class activities (Candlin & Breen, 1980). The purpose of the communicative approach is to develop the communicative competence of the learners by enabling them produce appropriate expressions for different functions in different situations while using the target language (Canale & Swain, 1980). The communicative approach seeks to

extend the notion of correctness to include not only the grammatical accuracy but also the sociolinguistic appropriacy in the use of the target language (Widdowson, 1978). In other words the communicative approach regards learning a language as a matter of having the knowledge of how to use the language including skills, proficiency and functions, whereas the more traditional approach views learning a language as a matter of having the knowledge about the language including vocabulary and grammatical structures.

If the communicative approach is to be implemented in language classrooms within the traditional settings such as the Libyan setting or the Chinese setting, teachers and students have to review their notions about language learning and teaching. However, we should not predict that teachers and students in these settings would easily change their notions about language learning and teaching.

I would propose that the process of changing language learning and teaching assumptions should first start with teachers. Teachers are often affected by the way they had their prior teacher education. I would argue that teachers' education is more important than teachers' training. My assumption is that teachers' English language training in EFL settings is often focused on increasing teachers' knowledge about the English language and teaching methodology is often considered to be secondary. Liu (1988) for example, suggests that in China "the study of methods for teaching English to speakers of other languages has never been valued, even in the teachers' training programs" (P. 71). The rationale of focusing on developing the linguistic competence of teachers is that if teachers are well equipped by the knowledge of the target language, they will be able to impart this knowledge to their students. In my own teacher training

experience in Libya, I always held the assumption that if I knew more about English language, I would be able to teach better. In fact, teaching training programs can play an important role in changing teachers' assumptions about language learning and teaching. This can be done by introducing a teache: training program in which teachers learn English communicatively. During this training program, teachers can learn English communicatively at the same time as learning about teaching.

However, I advocate the notion which states that a better knowledge of the target language will enable teachers to teach more efficiently, but I would argue that teachers also need to understand what learning a language means. EFL teacher training programs should educate teachers to understand that learning a language is not only a matter of mastering the grammar and vocabulary of this particular language. That is, learning a language also involves the knowledge of how to use the language for different functions in different situations. If EFL teacher training programs adopt these new notions about language learning, the process of changing beliefs about language learning and teaching can be achieved. Teachers will be able to bring these ideas to their classrooms. Students will likely be affected by their teachers' new ideas about language learning and teaching. As I have previously mentioned that students' expectations are based according to certain ways of teaching and learning. Therefore, if EFL teacher training programs were able to change teachers' notions about language learning and teaching, this change would positively affect students' expectations of language learning and teaching.

3.2 Belief: Role of the teacher

As I have mentioned previously, the learning educational process in any society is affected by the cultural and social factors within this particular society. Who does what in the classroom is sometimes culturally based. For example, some cultures regard teachers as having the superior power in the classroom and they are responsible for every thing starting from decision making to the evaluating process. Other cultures on the other hand conceive the role of the teacher as a helper and facilitator in the learning process. It is essential for those who design curriculum language teaching to realize how cultures differ in their notions with regard to the teachers' roles in the educational process.

In many language classrooms within EFL settings, teachers are often regarded as the source of knowledge in the target language and therefore their role is to impart that knowledge to their students. Thus, teachers are often seen as the sole of authority and therefore they should not be questioned or interrupted. However, if the teacher errs, it is often regarded as the teacher has not prepared sufficiently and therefore he/she is not qualified to be a teacher. This responsibility of providing explicit and precise answers has forced teachers to focus on acquiring knowledge about the target language rather than developing their language teaching skills.

On the other hand, in the communicative approach the teacher plays the role of "facilitator" rather than the "knower". Candlin and Breen (1980) suggest that "the role of the teacher in the classroom is to facilitate the communicative process between all participants in the classroom and between these participants and various activities and texts". (p. 99). Because the communicative approach focuses on developing students'

language skills such as the speaking skills, "the teacher role is only to provide these conditions for this process, set it going, observe it, try to understand it, give it guidance, help it along, analyze and evaluate it" (Li, 1984, p. 9).

However, we should not speculate that teachers in language classrooms within EFL settings will easily agree to except these new roles endorsed by the communicative approach for several reasons. First of all, many language teachers within EFL settings have limited knowledge of English and therefore might feel threaten to use other methods which allow more freedom for students to ask unpredictable questions. Thus, in a communicative classroom where learners' linguistic ability sometimes can not be predicated, teachers need higher ability in English to avoid any embracing questions, whereas in a more traditional classroom teachers have more control over students' interaction and participation in the classroom. Second, the obligation of giving precise and accurate answers might prevent teachers in EFL settings from adopting the communicative approach if their English ability does not give them the sense of security to avoid any ambiguous questions asked by students while using communicative activities. Third, as I have mentioned earlier that in some EFL settings, teachers are often regarded as the source of the knowledge in the foreign language and therefore their responsibility is to impart this knowledge to their students. However, sharing this responsibility with students might be seen by some teachers as a threat to their main role in the classroom and might be interpreted by some teachers as not fulfilling their responsibility towards their students. Li (1984) claims that while trying to use the

communicative approach in China, some teachers felt uprooted and guilty because they were not doing their job. He points out that:

> The teacher's role in a communicative class is completely different from that in any other type of class. In China, the tradition of the teacher occupying the center in the classroom is still very much alive and teachers naturally feel a bit uprooted when they are removed from that position. Teachers feel some what guilty because they have nothing to do in the class and don't think that they are doing their duty. (P. 3).

To prepare language teachers within EFL settings for the wide variety of roles endorsed by the communicative approach and to help them develop their professional skills, a framework needs to be established. First, language teachers within EFL settings need to know more about the development in language teaching theories. With respect to the Libyan setting, I could argue that most of the Libyan teachers who teach English in Libya know very little about the communicative approach. To implement the communicative approach in a setting such as the Libyan setting, teachers need to understand the significance of using the communicative approach before they are asked to adopt it. Widdoson (1984) for example, argues that:

> Teachers need more than an approach which they can adopt; they need a set of underlying principles which allow them to adapt particular approaches to meet the requirements of different circumstances. Without such a set of explicit principles the teacher will be imprisoned within a methodological orthodoxy. (p. 218).

Second, I believe it would be a good idea if language teachers within EFL settings were able to participate in designing language curriculum because they are the ones who will carry out that curriculum. Bolitho (1990) for example, argues that "a teacher who understands the principles of syllable design and learns how to writes materials is not

only better equipped to respond to immediate classroom needs, but also far better able to evaluate critically and productively any syllabuses/or materials she/he is asked to work with" (p. 27). That is, a teacher who has been involved in designing and developing the curriculum of language teaching will be very well equipped to argue for a change and the reasons for it.

3.3 Belief: Role of the students:

The communicative approach requires students to participate in class activities. Thus, within the communicative approach much of the learning process responsibility is given to the students. Furthermore, the communicative approach aims to develop students' speaking skills. This requires students to actively and appropriately use the language because often progress is judged by oral participation.

On the other hand, students within EFL settings often assume that their role in the classroom is to sit quietly and to memorize all the information transmitted by the teacher. However, the concept of being quiet in language classrooms within EFL settings is often culturally based. For example, in the Libyan culture it is considered rude and impolite to interrupt or to argue with the teacher. Students often try to be quite as much as possible to show their respect to their teacher. Students are convinced that being quiet means recognition and appreciation to their teachers.

In order to implement the communicative approach in these traditional settings such as the Libyan setting, students need to redefine their beliefs about their roles in the classroom. For example, a belief which considers the idea of being quite in the classroom as a respect to the teacher may prevents students from taking part in class activities. In

addition, students need to know why they are asked to act in certain ways and how they can learn most effectively. For example, the teacher should explain to the students the importance of participating in class activities such as group work or role play. It is essential to realize that we can not expect that students will change their behavior in the classroom and positively participate in class activity without understanding the significance of doing so. The rationale of explaining the advantage of taking part in class activity is to avoid students' resistance to these activities. In other words, imposing a learner-centered approach may have severe consequences on students' motivation to learn the language. In some cases some students might give up their language learning. To achieve a positive change, students need to understand the reason of using a particular language teaching approach. They need to understand the rationale behind pushing them to use the language rather than just studying about the language.

3.4 Pedagogy: Use of materials:

The communicative approach requires teachers to use authentic materials such as news paper articles, magazines and television listings. This is done on the assumption that authentic materials make learning more enjoyable, bring learners closer to the target language culture and increase learners' motivation towards learning the target language. (Swaffar, 1985).

However, as I have previously mentioned that a language classroom within foreign language settings is often influenced by many factors which are not in the teachers and learners' domain. In the Libyan setting for example, the ministry of education defines the objectives; prescribes the text books; determines the time given for

teaching English and the teaching methodology for each level of the school system. Teachers are obligated to use the text books which are prescribed by the ministry of education. They are required to complete the text books prescribed by the ministry of education within the school year. During the school year, teachers are frequently visited by supervisors sent by the ministry of education whose job is to ensure that teachers are restricted to the text books prescribed by the ministry of education. Thus, teachers' methods of teaching English are also evaluated by those supervisors according to the criteria prescribed by the ministry of education. Students are also required to pass the examinations by the end of the school year. Because of the tight relationship between the curriculum and the examinations criteria, teachers in the Libyan setting often believe that the grammar translation method can successfully prepare their students to pass these examinations. Students are also pressured by these examinations and thus require their teachers to teach for the examinations.

In order for change to be achieved in such a traditional setting such as the Libyan setting, teachers need to be empowered to utilize the suitable materials which satisfy learners needs in learning a new language. Thus, teachers need to be trained of how use authentic materials such as news paper articles and magazines rather than just teaching from the text books.

3.5 Pedagogy: Group work:

Group work is often considered as one of the activities endorsed by communicative approach. It requires students to work in groups to perform certain tasks such as group discussions. This is done on the assumption that group work is helpful for

students, allowing them to promote their language skills such as their speaking skills. According to Doughty and Pica (1985), group work can establish more negotiated interaction among peer students than teacher directed activities.

However, the effectiveness of group work in language classrooms within foreign language settings might be determined by the sociocultural factors which underline the classroom structure. In many cultures such as the Libyan culture, it might be seen as a violation to the sociocultural norms for students to work in groups of the opposite sex. In the Libyan classrooms females are usually seated in the front of the classroom, while males are usually seated in the back of the classroom. To ask females to join groups with males might be regarded as rude or impolite. Thus, interactions within the classroom usually occur within groups of the same sex. That is, males tend to speak with each other, while females like to be isolated and their privacy not to be violated. In addition, classroom interaction is usually dominated by females. The reason for this is because females and males in the Libyan society are not brought up together there is always separation even within the families. As a result females and males grow up without having close relationships.

As far as the communicative approach is concerned, interaction in the classroom is seen as an essential process for language learning, it encourages students to express their ideas in the target language to develop their language skills. In addition, group work motivates students to argue and raise questions to enhance the discussion process of a particular topic. I believe that the rules of interaction in any group are also culturally based. Cultures differ in framing their discourse structures. In some cultures to interrupt

Japanese to master English conversation is not merely linguistic or psycholinguistic but socolinguistic" (p. 18). That is, it is viewed more valuable for the Japanese to save face than to maintain conversation.

3.6 Structure: space:

The communicative approach has implications for the structures in the language classroom. For example, most North American ESL classes have a maximum of twenty students (Penner, 1995). Thus, principles endorsed by the communicative approach such as attention to individual students are more manageable in North American ESL classes. In contrast, the obligation of providing individual attention might not be an easy task for language teachers within EFL settings where language classrooms often have more than forty students. Discipline might be one of the obstacles which hinder language teachers in language classrooms within EFL settings. Nolasco & Aurthur (1986) in their attempt to use communicative activities in language classrooms within the Moroccan settings, reported that "there was a strong feeling that chaos developed as soon as the teacher moved away from the front position" (P. 103). They also reported that school principals and teachers in other classrooms complained that students were making noise when they were talking, implying the teacher's lack of control. In addition, physical constraints might prevent teachers from using communicative activities. For example, in the Libyan setting, classroom desks are often fixed to the floor in long rows facing the teacher. The reason of fixing desks to the floor is to prevent students from making noise by moving the desks from their position. In such conditions, I would argue that it would be a hard task for teachers to use communicative activities.

4. solving the problem:

After having finished introducing the obstacles which may hinder the implementation of the communicative approach in language classrooms within EFL settings, the question which arises here is that what is to be done to solve these obstacles?. I believe that applied linguists and practitioners need to establish a systematic framework before making any decisions to implement the communicative approach in language classrooms within EFL setting. Such a framework has to cover the *how* and the *why*. The how involves introducing the new techniques gradually, starting from the known to the unknown activities. The why has to consider the rationale behind using these activities. This section attempts to establish a practical framework for introducing the communicative approach in language classrooms within EFL settings.

4.1 Consultation and negotiation:

Learners need to be brought into a discussion of their learning process and the teaching approach which they are exposed to. They need to understand why they are being asked to act in certain ways in a language classrooms and how they can learn most effectively. Consultation and negotiation between teachers and learners could be the first procedures in the process of introducing new activities into the language classroom. However, as Nunan (1987) suggested, learners often don't regard themselves as having the privilege to be in a consultative position. Brindely (1984) explains the obstacles which might emerge in the process of consultation and negotiation between learners and teachers. He states that:

> The principle of consultation with learners is fundamental to a learner-centered system. However, many teachers expressed doubts regarding the feasibility of consultation, pointing out a number of potential obstacles: the conflicting ideas held by teachers and learners about their respective roles; the resultant problems

> of reconciling learner-perceived needs with teacher-perceived needs; the learner inability to state their needs clearly (P. 95).

This indicates that a mismatch between students and teachers' expectations could jeopardize the process of language teaching and learning. When students' expectations are inconsistent with class activities, students will likely resist these activities. Some students might feel frustrated or confused. Thus, their motivation to learn a new language might be negatively affected. Their dissatisfaction might also lead them to give up learning a new language. Anderson (1993) for example, described how an English-speaker teacher faced difficulties when she tried to implement the communicative approach in China. He reported that students refused to participate in the class activities when they realized that their expectations are not consistent with these activities. The following are Anderson's comments.

> Several students told her to her face that they consider her "method" ridicules and inappropriate, they refused to sit in a circle and speak English to each other. They did not like to invent conversations or play communicative games. They insisted on taking conventional exams instead. Several students did not attend her classes at all, preferring to audit the older professors' lectures on intensive reading and grammar instead. (p. 474).

To solve students' resistance to some class activities, Holec (1987) proposes that students should go through a sort of psychological preparation to clear themselves of preconceived ideas which may interfere with their language learning. I would argue that students are entitled to understand the significance of adopting certain classroom activities in order to avoid any confusion or frustration. If a teacher believes in the current communicative principles of language learning and teaching encounters students who regard language learning as a matter of accumulating vocabulary words and

grammatical rules, he/she should do her/his best to persuade these students of the value of classroom activities such as group work, role play, problem solving and so on through clarification, discussion and demonstration.

4.2 Learning about the classroom:

Throughout this paper, I have argued that the educational process in any society is influenced by the socio-cultural factors within this particular society. What happens between people in the classroom is also socially and culturally based. This means that establishing an appropriate methodology depends on considering the socio-cultural factors which determine what happen between people in the classroom. Although what happen between people in the classroom might be different across cultures, one could argue that the culture of the classroom is also affected by the cultures outside the classroom. This implies that learning about the classroom also involves learning about the cultures outside the classroom.

All the parties involved in the educational process such as teachers, curriculum designers, materials or text book writers and policy makers should participate in the process of learning about the classroom. Each party could undertake a very specific role in this process of learning about the classroom. For example, teachers could provide valuable insights about what happens between people in the classroom since they are the ones who have the experience about the various aspects of classroom interactions. Curriculum designers and other parties in the educational process could take the responsibility of surveying the cultures outside the classroom. I would argue that by providing valuable data about the culture of the classroom and the cultures surrounding

the classroom in any particular setting, an appropriate methodology could be established in this particular setting.

4.3 Introducing pair and group work:

Pair and group work could be the first activities in introducing the communicative approach in language classrooms within EFL settings. However, teachers need to understand how best they can use these activities. Perhaps one of the best steps which can teachers do in using these activities is to extend students' responsibility of deciding who should speak. Teachers should encourage students to take the initiative to speak. In this respect, I would like to quote Nalasco and Arthur's (1986) framework of introducing pair and group work into large language classrooms within the Moroccan setting. This framework was established in a ten week course. The following table will illustrate this framework.

Week	*Aim*	*Means*
1	To extend responsibility for initiating short responses to the learner.	Teacher-controlled open adjacent pair work on question and answer exercises
2	Consolidation plus introduction of dialogue exchange in pairs	Dialogue reading: learner takes one part. Move from teacher A and learners B through open and adjacent pairs to whole class work in closed pairs.
3	Consolidation plus introduction of learners to habit of choosing the content of communication in oral work.	Longer read dialogues, followed by the introduction of cued dialogues.
4	Consolidation plus introduction of the idea of working together in English.	Introduce discourse chains to promote recall of known dialogues; get learners to work in on comprehension exercises in English.
5	To introduce the idea of guided role play, as well as simple problem solving.	Introduce role cards on the basis of familiar material; a short period in closed pairs; work on the problems of grammar.

Week	*Aim*	*Means*
6	Consolidation plus introduction of "information-gap" exercises.	Longer guided role play; practice in moving quickly into pair work exercises; information gap in which half of the class sees the picture; teacher controls questions and answers
7	Consolidation and extension	Information gap similar to (6), but done in closed pairs.
8	Consolidation and extension.	Introduce free role-play activities in pairs, then threes and fours; small group essay preparation for the final stage of guided composition lesson.
9	Consolidation and extension.	Introduce ranking activities.
10	Consolidation and extension.	Group preparation of ideas and structure for essay.

5. Conclusion:

There is no doubt that the advent of the communicative approaches to language teaching and learning has increased the resources available to language teachers and learners. However, the potential of such approaches will only become valuable if the learners and teachers themselves are convinced of their value. Consideration also should be given to the question of the extent to which the socio-culture of the language classroom can permit it to be truly communicative.

Since every teaching methodology has a set of values and principles, applied linguists and practitioners need to extract these values and principles that are inherent in the method so that these values and principles can be compared to those in the

educational systems within EFL settings. If these values and principles are suitable, then the method can be usable within the educational system. If these values and principles disagree with those within EFL settings, then applied linguists and practitioners have to find another way of how to accommodate this new method to be usable within the educational system in this particular EFL setting.

This paper was an attempt to explore the various obstacles which encounter the implementation of the communicative approach in language classrooms within EFL settings. It proved that an understanding of the elements which underline the structure of language classrooms within EFL settings would contribute to the implementation of the communicative approach. It also suggested that learning as much about the various parts which constitute the educational culture of language classrooms within EFL settings would ultimately ease the barriers which prevent the implementation of the communicative approach. Hutchinson and Waters (1984) for example suggest that:

> Education is by its nature, a compromise between the individual and the society. Thus we would reject the view that a communicative approach is learner-centered: rather, it is learned centered, and this implies taking into account the needs and excertions of all the parties involved. (P. 108).

This paper also suggested that explaining the teaching and learning notions underlying teaching activities would promote learners' understanding of their learning process. Often learners resist activities such as group work activities because they don't understand their pedagogical values. Learners are entitled to understand why they are asked to behave in certain ways in language classrooms. They deserve to know the significance of using certain activities in language classrooms.

References

Anderson, J. (1993). Is the communicative approach practical In china? *System* 21 (4), 471-480.

Bolitho, R. (1990). An eternal triangle: Roles for teachers, learners and materials in a communicative approach. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodology for the nineties* (pp.-30). Regional Language Center. Singapore.

Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program.* Sydney: Adult Migrant Education Service

Candlin, G. & M. Breen. (1980). The essential of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistic*, 1 (2), 89-112.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.

Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 213-219.

Holliday, A. R. (1994). *An appropriate methodology and social context.* Cambridge: Cambridge University Press.

Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn. In A. Rubin (Ed.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-57) Prentice-Hall International UK.

Hutchinson, T. & A. Waters. (1984). How communicative is ESP?. *ELT Journal*, 38 (2), 108-113.

Johnson, K. (1995). *Understanding classroom communication in second language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press

Liu, X. (1984). In defense of the communicative approach on English language teaching. *ELT Journal*. 38, (1).

Liu, X. (1988). An analysis of factors that hinder TESOL innovation in China. *TESL Reporter*, 21 (4), 70-77.

Nolasco, R & Arthur, L. (1986). You try doing it with a class of forty. *ELT Journal*, 40 (2), 100-106.

Noguchi, R. R. (1987). The dynamic of the rule conflict in English and Japanese conversation. *I R A L*, 25 (1), 15-24.

Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: The learner's view. In B. Das (Ed.), *Communication and learning in the classroom community* (pp. 176-190) Regional Language Center: Singapore

Penner, J. (1995). Change and conflict: Introduction of the communicative approach in China. *TESL Canada Journal*. 12 (2), 1-17.

Pica, T. & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-248.

Robinson, N. (1988). *Cross cultural understanding*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Swaffar, J. K. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *Modern Language Journal*. 12 (2), 1-17.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllables)* Oxford: Oxford University Press.

Lie Symmetries and Painleve Analysis for the Nagumo Equation

M. Can
Istanbul technical University, Turkey

Abulgassim Ali Mohammed
Garyounis University, Faculty of Science,
Mathematics Department
Benghazi , Libya

Lie Symmetries and Painleve Analysis for the Nagumo Equation

M. Can
Istanbul technical University, Turkey

Abulgassim Ali Mohammed
Garyounis University, Faculty of Science, Mathematics Department
Benghazi-Libya

Abstract

In this paper, it is shown that the Nagumo equation does not pass the painlevé test for ordinary differential equations, it is shown that not all the similarity reductions of Nagumo equations pass the Painlevé test.

(1) Introduction

Quasilinear parabolic equations, or non-linear diffusion equations arise in some phenomena in physics, chemistry, or engineering problems. Nagumo equation

$$u_t = u_{xx} + u(u-a)(1-u) \qquad -1 \le a < 1 \qquad (1)$$

is obtained in modeling a nerve axon as an active pulse transmission line. This equation is also arises in other biological phenomena and circuit theory.

Whether the solution of an equation is single or multiple valued as a function of its independent variables is among the simpler properties.

Painlevé analysis is also powerful tool for the construction explicit solutions, Lie-Bäcklund transformations, Lax pairs and recursion operators. It also plays an important role in the study of the chaotic behaviour of nonlinear differential equations.

(2) Painlevé Test for Partial Differential Equations (PDE)

A partial differential equation [1] has the painlevé, when the solutions of the PDE are single valued about the movable singularity manifolds.

With reference to the above, we say that [1] *a partial differential equation has the painlevé property when the solutions of the PDE are single valued about the movable, singularity manifolds.* For partial differential equations we require that the solution be a single-valued functional of the data, i.e. arbitrary functions. This is a formal property and not a restriction on the data itself.

To verify if a PDE has the Painlevé property we introduce a method for expanding a solution of a nonlinear PDE about a movable, singular manifold

$$\phi(x,t)=0 \qquad \text{(I)}$$

Let $u=u(x,t)$ be a solution of the PDE and assume that

$$u=\phi^{\alpha}\sum_{j=0}^{r}u_j\,\phi^{j} \qquad \text{(II)}$$

where ϕ and u are analytic functions in a neighborhood of the manifold (I).

Substitution of (II) into the PDE determines the possible values of α and defines the recursion relations for u_j, $j=0,1,2,\ldots$. When α is an integer and (II) is a valid and general expansion about the manifold (I), then the solution has a single valued representation about (I). If this representation is valid for all allowed movable singularity manifolds then the PDE has the Painlevé property. For a specific PDE it is necessary to identify all possible values for α and then find what the form of the resulting *phi* series [2].

To illustrate the nature of the Painlevé property we are going to study the Nagumo equation.

(3) The Painlevé Analysis for the Nagumo Equation

The Nagumo equation (1) has three constant solutions $u=0,a,1$. Let $\phi(x,t)=0$ be the solution singularity manifold of (1), and assume that:

$$u = \phi^{\alpha} \sum_{j=0}^{\infty} u_j \, \phi^j . \qquad (2)$$

Substituting (2) into (1) we have $\alpha = 1$ and

$$u_{j-2,t} + (j-2)u_{j-1}\phi(t) = u_{j-2,xx} + 2(j-2)u_{j-1,x}\phi_x + (j-2)u_{j-1}\phi_{xx} - \sum_{k,l}^{j} u_{j-l}\, u_{l-k}\, u_k + (a+1)\sum_{k=0}^{j-1} u_{j-k-1}\, u_k - a u_{j-2} + (j-2)(j-1)u_j\, \phi_x^2 \qquad (3)$$

where $u_j \equiv 0$ for all $j < 0$. For $j = 0$ in (3) we have

$$u_0 = 0 \quad \text{or} \quad u_0 = \pm\sqrt{2}\,\phi(x). \qquad (4)$$

The solution $u_0 = 0$ corresponds to the trivial solution $u = 0$. For $u_0 = \sqrt{2}\,\phi(x)$ we have from (3)

$$(j-4)(j+1)u_j\,\phi_x^2 = u_{j-2,t} + (j-2)u_{j-1}\phi(t) - u_{j-2,xx} - 2(j-2)u_{j-1,x}\phi_x - (j-2)u_{j-1}\phi_{xx} - (a+1)\sum_{k=0}^{j-1} u_{j-k-1}\, u_k - a u_{j-2} - \sum_{0\le k<l}^{j-1} u_k u_{l-k} u_{j-l-1} - u_0 \sum_{k=1}^{j-1} u_k\, u_{j-k-1} \qquad (5)$$

Clearly the resonance points $j = -1,4$ correspond to free singularity manifold function $\phi(x,t)$ and the arbitrary function u_4. However for $j = 4$, the equation (5) is not consistent and hence (1) does not pass the painlevé test for PDE [3].

Similarity Reductions for the Nagumo Equation

The notion of group invariance that we shall use here can be found in [4]. The vector fields generating continuous symmetries of (1) are

$$G_1 = \frac{\partial}{\partial x} \tag{6}$$

$$G_2 = \frac{\partial}{\partial t}. \tag{7}$$

The symmetries generated by the vector fields (6) and (7) are responsible for translation invariance in time and space coordinates [5].

The corresponding infinitesimal transformations of (1) is given by the relation

$$\begin{aligned} \zeta_1 &= c \\ \zeta_2 &= 1 \\ \eta &= 0 \end{aligned} \tag{8}$$

$$X = c\frac{\partial}{\partial x} + \frac{\partial}{\partial t} \tag{9}$$

Solving the characteristic equations

$$\frac{dx}{c} = \frac{dt}{1} = \frac{du}{0} \tag{10}$$

one obtains two invariants [6]

$$X_1 = x - ct, \quad u = \text{constant} \tag{11}$$

Hence all of the similarity solutions of the Nagumo equation is of the form

$$u = \psi(x - ct) \tag{12}$$

and the similarity variable is

$$z = x - ct. \tag{13}$$

Substitution of (12) into the Nagumo equation (1) leads to $\psi(z)$ satisfying

$$\frac{\partial u}{\partial t} = \psi'' + c\psi' + \psi(\psi - a)(1 - \psi) = 0 \qquad -1 \le a < 1 \tag{14}$$

Painlevé Property of the Similarity Equations for the Nagumo Equation

We perform a Painlevé test using the algorithm found by Ablowitz, Ramani and Segur [7].

Assuming that the dominant behaviour of the solutions in a sufficiently small neighborhood of a movable singularity z_0 is algebraic, let us put

$$\psi = \alpha(z - z_0)^p, \qquad z \sim z_0 \tag{15}$$

in (14). Then we find $p = -1, \alpha = \pm\sqrt{2}$. Taking $\alpha = \sqrt{2}$ we find that resonances occur at $j = -1$ and $j = 4$. Substituting

$$\psi = \sum_{j=0}^{\infty} a_j (z - z_0)^{j-1} \tag{16}$$

in (14) we get the recursion relation

$$Q(j)a_j = R_j(a, c, a_1, a_2, \ldots, a_{j-1}). \tag{17}$$

For $j = 1,2,3$ we find

$$a_1 = \frac{a+1}{3} - \frac{c}{3\sqrt{2}} \tag{18}$$

$$a_2 = \frac{\sqrt{2}a}{6} + \frac{\sqrt{2}a}{3}a_1 - \frac{1}{\sqrt{2}}a_1^2 \tag{19}$$

$$a_3 = a_3(a, c, a_1, a_2). \tag{20}$$

At the resonance $Q(4)=0$, then $R_4 \equiv 0$ is a necessary condition for the Nagumo similarity equation (14) to have Painlevé property [8]. This implies that $a_3 = 0$. But this is true only if

$$c = \frac{2a-1}{\sqrt{2}}, \frac{a+1}{\sqrt{2}}, \frac{a-2}{\sqrt{2}} \qquad (21)$$

Hence not all similarity reductions of the Nagumo equation Passes the Painlevé test.

REFERENCES

[1] J. Weiss, M. Tabor and G. Carnevale, J. Math. Phys. 24, pp. 522-526, 1983.

[2] E. Hille, Ordinary Differential Equations in the Complex plane, John Wiley, New York, 1976.

[3] C. Zhi-xiong, G. Ben-yu, IMA J. of Applied Math., 48, pp. 107-115, 1992.

[4] G. Baumann and T. F. Nonnenmacher, J. Math. Phys. 28, pp. 1250, 1987.

[5] G. W. Bluman and S.Kumei, Symmetries and Differential Equations, Springer-Verlage, 1989.

[6] G. Baumann and T. F. Nonnenmacher, Lie-group similarity analysis of coupled nonliner Schrödinger equations, Proceedings of Equadiff 1988, World Scientific, London, 1990, pp 229-237

[7] M. J. Ablowitz, H. Ramani and H. Segur, J. Math. Phys. 21 (4), pp. 715-721, 1980.

[8] P. Kaliappan, S. Andal, H. Rajeswari and S. Kalaigelvi, Painlevé analysis of the Nagumo equation, Proceedings of Equadiff 1988, World Scientific, London, 1990, pp 237-246.

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية العظمى

جامعة المرج

مجلة الآداب والعلوم

العـــدد : ..... التـــاريخ : .....

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكى بمجلة كلية الآداب والعلوم/ المرج لمدة سنة واحدة .

ابتداء من : .....

الاســـم : .....

العنـوان : .....

قيمة الاشتراك

طريقة الدفع ☐ صك ☐ حوالة نقدية ☐ حوالة بريدية

رقـــم : ..... تاريـخ : .....

التـوقيع : ..... تاريـخ : .....

الاشتراك السنوى

داخل الجماهيرية

* الأفراد (2) ديناران ليبيان
* المؤسسات (4) أربعة دنانير ليبية

خارج الجماهيرية

* ما يعادلها رسميًا
* ما يعادلها رسميًا

ملحوظة :

* تملأ هذه القسيمة وترسل إلى العنوان التالى :

مدير التحرير/ مجلة الآداب والعلوم/ جامعة المرج – ص.ب. (894)

فهرس الموضوعات

الموضـــوع	المؤلف	الرقم
1 كلمة مدير التحرير	إبراهيم حتيرة	5
2 السياسة الاستعمارية في الشرق العربي بين الحربين العالميتين 1914 - 1945.	د. هادي حسن عليوي	7
3 الثـــورالـه حـــشي فـي القـصـيـدة الجـاهليـة	د. هلال محمد الجهاد	33
4 التـقنيـة الحـياتيـة في الوطن الـعـــــربـي	د. صباح بلال د. عبد الله القديري	67
5 أخطاء عامة يرتكبها الباحثون والمشرفون على البحوث العلمية أثـنـاء تـنـفـــيـــذها	د. عمار الطيب كشرود	77
6 أطباق البث الفضائي وتأثيرها علي المستوى التعليمي لطلبة جـامـعـة قـاريونس	أشرف عبد المعطي يونس سالم احمد بن عمران	89
7 الفروق في وجهة الضبط وثورة الأنا وتقدير الذات لدى متعاطى المواد المتعددة وغير المتعاطين	د. مفتاح محمد عبد العزيز	107
8 النضج الانفعالي لدى الطلبة المتـفـوقين عـقـليـا في الجـمـاهيـرية الليـبـيـة.	د. عامر ياسي خضير القيسي	129

الموضـــوع	المؤلف	الرقم
9 العلاقة بين النسق القيمي والمسؤولية الاجتماعية لدي عينة من طلبة جامعة قاريونس	د. طالب ناصر القيسي	149
10 الجغرافيا القديمة لحوض وادي القطارة	د. محمد على عبد الرحيم	187
11 دراسة بعض الصفات الكيميائية والطبيعية لعسل اليوكالبتوس	ا.د عبد الباقى محمد حسين د. عبد الله القديري ا. هدى محمد عباس ا. حنان ابراهيم مازق	217
12 دراسة أولية حول بعض الخسائر التي تسببها الرياح بمزارع التفاح في منطقة الجبل الاخضر	د. على محمود فارس	247
13 الإحتياجات المائية ودورها في الإنتاج الزراعي	د. عباس عبد الحسين خضير	261
14 The Introduction of the communative	ا. السنوسي محمد سعد	283
15 Lie Symmeteries	أبو القاسم على محمد الذرعاني	309