



جامعة عمر المختار
كلية التربية - البيضاء



مجلة كلية التربية - البيضاء



مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية
وهي تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في مجالات العلوم الانسانية والعلوم البحثية
والتطبيقية

Phone No : +218917738188

Email: edu.jour@omu.edu.ly

Phone No: +218925531925



جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الأول الصفحات 1-15 2017
DOI: <https://doi.org/10.54172/vv9wyn56>

An Overview of the Concept and Use of Synonymy in English and Arabic

Alsedieg Elremali

Lecturer in Applied Linguistics, Department of English, Faculty of Education, Omar El-Mukhtar University. El-Beida – Libya ,

alsedieg.elremali@omu.edu.ly

Abstract

Synonymy is a phenomenon that is widely spread in both English and Arabic. It is defined as "two or more lexical items which have the same meaning if they can replace each other without any change in the meaning of that context. For example tall and high are synonymous in: a tall building and a high building whereas they are not in a structure such as: a tall boy, since high cannot be used instead of tall to indicate the same meaning. The same is true in Arabic, for example /alhrb/ 'war' and /alhi3a/ 'war' are conceptually synonymous but they are not in: /alhrbu annfsia/ and /alhi3a annfsia/ 'psychological war'. Thus, synonymy remains a problem in terms of its identification and delimitation. Moreover, the relative size of synonymy in English as compared to Arabic has not been investigated yet to the best of my knowledge.

Arab linguists fall in two opposing stands regarding synonymy: those who defend the existence of synonymy and justifies its existence with the richness of the bases in the language, the different dialects used to refer to the same object or to historical developments where obsolete words were replaced by new words that have the same meaning. The other group of linguists represents those who defend the non-existence of synonymy.

The available information shows a lack of words identical in meaning and this confirms the absence of the so-called full synonymy, moreover, the partial synonymy is widespread in both languages, but more pronounced in Arabic than in English.

ملخص

الترادف ظاهرة منتشرة بشكل واسع في اللغتين العربية والانجليزية. وعُرف الترادف مجازاً علي أن له عدة استعمالات مجازية، أشهرها ما تواضع عليه علماء فقه اللغة من اطلاقه علي كلمتين أو اكثر تشترك في الدلالة علي معني واحد. لأن الكلمات قد تترادف علي المعني الواحد أو المسمي الواحد.

إن الترادف في اللغة العربية كما هو الحال في اللغة الانجليزية ليس له اسس واضحة حيث أن كلا اللغتين ثرية بالمترادفات إلا أن اللغة الأكثر غنى في هذه الظاهرة ليست واضحة الى الآن.

فإن البحث يهدف الى:

1. محاولة تقديم شرح وافٍ الى حدٍ ما لظاهرة الترادف في كلا اللغتين. 2. تحديد اللغة الغنية بالمترادفات منهما. 3. قياس مدى صحة شروط الترادف الأساسية.

تفترض الدراسة أن:

1. الترادف في كلا اللغتين جزئي. 2. المترادفات في اللغة العربية اكثر شيوعاً منها في اللغة الانجليزية.
- فبناءً على هذه الفرضيات يبدأ البحث بتفسير ظاهرة الترادف في كلا اللغتين ثم يُقدم مقارنة بين اللغتين للإشارة على وجود الاختلاف والتشابه الرئيسية بينهما مستشهداً ببعض الألفاظ من القرآن الكريم.
- إن المعلومات المتوفرة تُظهر عدم وجود كلمتين متطابقتين في المعنى وهذا يؤكد عدم وجود ما يسمى بالترادف التام، علاوة على ذلك ، فإن الترادف الجزئي واسع الانتشار في كلا اللغتين لكنه اكثر وضوحاً في اللغة العربية منها في اللغة الانجليزية.

Introduction

Synonymy is a lexical relation that means sameness of meaning; "two or more words with very closely related meanings. They can often, though not always, be substituted for each other in sentences" (Yule 2010, p. 117). Some examples might be the pairs below:

Couch/sofa - buy/purchase - lawyer/attorney - large/big - toilet/lavatory - broad/wide

Synonyms can be nouns, adverbs or adjectives, as long as both members of the pair are of the same part of speech. Traditionally, synonymy can only hold between words, and, more precisely, between words belonging to the same part of speech; for example: 'enormous' = 'huge'; 'gaze' = 'stare'. This is the classic form of synonymy, covered by, for instance synonym dictionaries.



Synonymy is a universal phenomenon that is not limited to Arabic or English, there is no such thing as absolute synonymy but rather near synonymy exists at best. There is a clear controversy that exists among classical and modern Arab linguists concerning the existence or absence of synonymy in language.

Finally, Absolute synonymy in the Holy Qur'an is simply an illusion and it does not exist at all. What exists is simply near synonymy which appears to be synonymous at first glance but reveals different and distinct semantic meanings upon deeper semantic analysis of the vocabulary items that are generally regarded to be synonymous at the surface.

The Concept of Synonymy in English

Given the complexity of meaning, a person searching for an alternative word must be sure that the synonym chosen is accurate and precise. In the strict sense, a **synonym** is a word with a meaning identical or very similar to that of another word. In fact, it is often said there is no such thing as an absolute synonym for any word, that is, a form that is identical in every aspect of meaning so that the two can be applied interchangeably. According to this view, the only true synonymous are terms having precisely the *same denotation, connotation, and range of applicability*.

As Yule (2010: 117) notes, "we should keep in mind that the idea of 'sameness' of meaning used in discussing synonymy is not necessarily 'total sameness'. There are many occasions when one word is appropriate in a sentence, but its synonym would be odd. For example, standard dictionaries of English treat adjectives 'big' and 'large' as polysemous, (Polysemy deals the multiple senses of the same phonological word and it is invoked if the senses are judged to be related, Saeed 1997: 64).

'They live in a big/large house'.

The two words would generally be regarded as synonymous. It is easy to show, however, that 'big' and 'large' are not synonymous in all their meanings: i.e., that they fail to satisfy 'all their meanings are identical' and so are only partially, not absolutely, synonymous. The following sentence, 'I will tell my big sister', is



lexically ambiguous, by virtue of polysemy of 'big' in a way that 'I will tell my large sister' is not. All three sentences are well-formed and interpretable. They show that 'big' has least one meaning which it does not share with 'large'. There are many such examples of polysemous lexemes that are synonymous in one or more, but not all, of their meanings. Also, whereas the word 'answer' fits in the sentence 'Salem had only one answer correct on the test', the word 'reply' would sound odd. Yule (2010: 117), adds "Synonymous forms may also differ in terms of formal versus informal uses" The sentence 'My father purchased a large automobile' has virtually the same meaning as 'My dad bought a big car', with four synonymous replacements, but the second version sounds much more casual or informal than the first.

This view of synonymy is far too restrictive, however. I think that synonymous terms are those having nearly identical denotations. English is rich in such words. Speakers very often have a choice from among a set of words of differing origin but the same denotation. One may go to the 'shore' (from old English), the 'coast' (from Latin), or the 'littoral' (from Latin). One can refer to the sense of 'hearing' (old English) or to the 'acoustic' (Greek), 'auditory' (Latin), or 'auricular' (Latin) sense. One can make clothing from 'cloth' (old English), 'fabric' (Latin), 'material' (Latin), or 'textiles' (Latin). The reason for choosing one of these words over another is frequently stylistic: one may prefer a simpler or more complex word; one may prefer a more formal or less formal term. However, the fact that these words share a denotation makes them synonymous and available as substitutes for words one has in mind so that one can be more precise, express oneself more colorfully, or avoid repetition.

Lyons (1981: 148) distinguishes between two kinds of synonymy, i.e. what he calls 'complete' and 'absolute' synonymy. He defines them as follows: "... lexemes can be said to be *completely synonymous* (in certain range of contexts) if and only if they have the same descriptive, expressive and social meaning (in the range of contexts in questions). The may be described as *absolutely synonymous* if and only if they have the same distribution and are completely synonymous in all their meanings and in all their contexts of occurrence".



Lyons (ibid.) says 'complete synonymy' is rare, and 'absolute synonymy' hardly exists. If 'absolute synonymy' exists at all, it is merely in every special context such as scientific terms (e.g. *almonds* and *tonsils*). But what happens when we have two absolute synonyms is that specialists or speakers in general tend to use one of the two synonymous words and agree that chosen word should be always used to refer to the concept they are describing.

What about 'absolute synonymy', that is, according to Cruse (1986: 265) where all contextual relations between the two terms are identical. Roughly speaking, this means that in all linguistic contexts, the two terms are interchangeable without any difference in meaning.

Given the difficulty of ascertaining the respective behavior of two candidate absolute synonyms in all contexts, Cruse (ibid.) suggests the normality test as a way of determining the absence of absolute synonymy. This test shows that one of the two terms is normal in a given context, and the other less normal.

1- He told me the match *starts* at 08:00. (+normal)

2- He told me the match *commences* at 08:00. (- normal)

If we add '3', however, and compare it with '1' it is difficult to attribute greater normality to one or the other:

3- He told me the match *begins* at 08:00.

Cruse (1986) rules out the use of contexts where one term is old in syntactic terms, suggesting the context should provide a level playing field in order to ascertain normality. If this is the case, one would have to go a long way to find two contexts where 'begin' and 'start' could be seen to be non-absolute synonymous. Furthermore, Cruse, also, rules out the use of 'irrelevant senses' of a word form.

4- Mohammed's most recent car is an old one. (+)

5- Mohammed's most recent car is a former one. (-)

6- He had more responsibility in his old job.

7- He had more responsibility in his former job.



Cruse (ibid.) adds, normality test works well if we wish to show with the least of contextual investigation that two words are not absolute synonyms. It is more difficult to show that two words are in fact absolute synonyms.

As Palmer (1981:88) states, the synonyms often have different distributions along a number of parameters. First, they may have belonged to different dialects and then become synonyms for speakers familiar with both dialects like Irish English 'press' and British English 'cupboard'. Second, the words may belong to different registers those styles of language, colloquial, formal, literary etc., that belong to different situations. Thus, 'wife' or 'spouse' is more formal than 'old lady' or 'missus'. Thirdly, some words differ only in their emotive or evaluative values but their cognitive meaning is the same. For instance, 'hide', 'conceal'. Fourthly, some words are subject to collocational restraints, i.e. they occur only with specific words. For instance, 'rancid' occurs with butter, addled with eggs. Fifthly, the meaning of some words overlap. For instance, 'mature', 'adult', 'ripe'. If we take each of these words we will have a large set of synonyms. Palmer (ibid.) suggests a test for synonymy by substituting one word for another. For the reason that 'absolute synonyms' are *mutually interchangeable* in all contexts, that is why absolute synonyms are very rare in language. Another way to test synonymy is using antonyms, Yule (2010: 117) defines antonyms as two forms with opposite meanings. For instance, 'superficial' is the opposite of 'deep' and 'profound', while 'shallow' is the opposite of deep only.

When we use language for the purpose of communication, we come to perceive any expression as a tool more or less suitable for our purposes; we come to see it as possessing a certain 'value'. (The task of an expression may, in a particular case, be seen as representing an object, as being a 'name', in such a case its value may possibly be identified with the object. But this would be quite a special case). Expressions which are usable to the same effect have equal values, they are 'equivalent', and synonymy is primarily just this kind of equivalence.

Synonymy between Sentences



Certain traditional accounts of sentence-meaning make it possible for sentences differing in syntactic form to be synonymous. At first it seems unlikely that sentences with different syntactic forms could be synonymous. One need not reflect much on the individual words to realize that these two sentences are not synonymous:

- 1- Honesty is the best policy.
- 2- No one jumps higher than Ali.

Two sentences are synonymous when they have the same meaning. It is of course still a matter of debate as to whether the 'meaning of a sentence' is itself a *something*: a 'proposition' or other abstract, intentional entity, or whether the notion of 'having' the same meaning' can be explicated in some more nominal's fashion. However, I shall make certain assumptions about meaning and synonymy. On one hand, as should already be clear, by synonymy here I mean not merely sameness of reference or denotation, but sameness of sense or intention, assuming any such distinction exists. On the other hand, I assume that synonymy is an equivalence relation, and hence reflexive, semantic and transitive. In addition, I shall speak of synonymy as if it is a relation between sentences. This overall approach can be summed up as follows: within a given language, beginning with a given sentence, it is possible to obtain any synonymous sentence by a number of synonym-for-synonym replacements among the parts. According to Carnap (1956: 59), synonymy of sentence requires 'intentional isomorphism'. For a simple sign, all that is required for it to be synonymous with another is that it has the same intention, which amounts to having the same extension 'necessarily'. In the case of complex expressions, what is required is that each constituent sign of the one expression be synonymous with the 'corresponding constituent' of the other. Evidently, in order for there even to be an appropriate corresponding expression for each constituent of the original, the two must have the same syntactic structure. A given syntactically simple sign may be introduced as synonymous with a syntactically complex expression. For example, 'bachelor' may be introduced as synonymous with 'adult', 'unmarried male'. Consider:

- 3- My brother is a bachelor.
- 4- My brother is an adult, unmarried male.

While these do not have precisely the same syntactic form, it is still possible to obtain one form the other by replacing synonyms. However, this still leaves out certain cases of pairs of sentences that intuitively seem synonymous. Consider:



5- Fatima loves Salma.

6- Salma loves Fatima.

Such switches from active to passive, or vice-versa, are often given as paradigmatic examples of sentences that despite surface differences have the same meaning or express the same proposition.

Philosophical View of Synonymy

Language is 'subordinated' to spoken language, and spoken language is 'subordinated' to mental language. The terms of mental language are concepts; its propositions are mental judgments. Whereas the signification of terms in spoken and written language is purely conventional and can be changed, "we might take the various words used for the police around the English-speaking world: *police officer, cop, copper, etc.* Some distributional constraints on these words are regional, like Irish English *the guards* (from the Irish *garda*), British English *the old Bill*, or American English *the heat* ... Speaker attitude is a further distinguishing factor: some words, like *fuzz, flatfoot, pigs* or *the slime*, reveal negative speaker attitudes, while others like *cop* seem neutral" (Saeed 1997: 66). Finally, as an example of collocation effects, one can find speakers saying *a police car* or *a cop car*, but not very likely are *a guards car* or *a Old Bill car*.

Concepts, naturally, signify what they refer to. This natural signification is thought of as a kind of representation relation, based on the fact that concepts are in some way 'naturally similar' to their objects. This arrangement provides an account of synonymy and equivocation in spoken and written language. Two terms (whether from the same or different spoken/written languages) are 'synonymous' if and only if they are subordinated to the same concept, a single given term of spoken/ written language is *equivocal* if and only if it is subordinated to more than one concept simultaneously.

The Concept of Synonymy in Arabic

Arabic is rich of synonyms, perhaps because variety in expressions is appreciated as part of a good writing style by Arabic speakers. Synonymy is one of

the old linguistic phenomena that attracted the attention of linguists in the 2nd century A.H. It is defined by many linguists, Leabi among them, as "many words that have the same word class referring to one concept, object or one meaning" (1980: 48).

Al-Mubarak (1986: 100) states, most linguists, Al-Asma'ee and Sibawayeh among them, supported this idea which was not a point of dispute at that time in order to achieve certain non-linguistic purposes:

1. Some synonyms are created for the purpose of giving meter or rhyme to poems and prose in order to have rhythm.
2. Some words in use are recondite to some people because they are not popular in the society therefore they use some simple or polished words to explain the meaning of those in use.
3. With the phenomenon of synonymy, the speaker can have a bunch of words, he can use the one that he remembers.
4. Sometimes, some speakers cannot use some words for certain reasons, i.e., the speaker is stammering, therefore an alternative word which carries the same meaning will solve the problem (Al-Zaidi 1987: 184).

The Conditions of Synonymy in Arabic

'Arar (2002: 79) asserts that, in the 4th century A.H. a great effort began among linguists concerning this phenomenon in that some linguists, Ibn Fares and Ibn Alanbari among them, try to confine its meaning and differentiate it from other phenomena and abandon those which have no relation with this term. Consequently, they argue that every word has a different meaning from the other. For instance, two or more words are synonymous when everyone living in one society insists that these words are identical in meaning. But if a speaker finds in a word like /jalasa/ (3rd person singular masculine 'sit') which means he had been lying down before he straightened his position on that of sitting, a meaning that is not found in the word /ga'ada/ (3rd person singular masculine 'sit') which means that the person (he) had been standing before sitting this means the two words are not synonymous. From my point of view, what those linguists were trying to establish there was no absolute synonymy.

Alternatively, Ibn Khalaweh and alfirouza Badi (Suyti1957) believed in the existence of complete synonymy in Arabic.

The synonyms must belong to one or more close dialects of the same language.

3. The synonyms must be synchronistic.



4. The linguists argue that both metaphors and euphemism cannot be considered as types of synonymy.

As a consequence, some linguists, Leabi (1980: 66) among them, define /tradouf/ 'synonymy' in Arabic as two or more lexical items that are identical in meaning and are interchangeable in all contexts without any difference in the conceptual or emotive meaning.

The term "identity of meaning" required for the synonymous terms can be understood in two ways: either as "an absolute identity" or as "a very great similarity of meaning". Thus, the term /tradouf/ 'synonymy' is specified by the attribute 'absolute' only for cases of absolute identity in meaning, while for the great similarity of meaning, the term 'near' or 'partial' synonymy is used. The linguists argue that absolute synonymy rarely occurs in Arabic since these synonyms may be affected by the emotional meaning of the word, e.g. حليته /hlilatuhu/ , امرأته /emraʔtahu/ or عقيلته /aqilatuhu/, his wife, are synonymous, but it is only the last word which can be used with the word الملك /almlk/ 'king' "/aqilatu almlk/ king's wife, because it is the most prestigious one among those three words . So, it is the social situation which selects عقيلته /aqilatuhu/ but not /hlilatuhu/ to be used here. Another example is /jadxul/ 'enter' and /jəlu3/ 'enter', which are considered absolutely synonymous while they are not because /jəlu3/ has a bad connotation that is not found in /jadxul/ since /jəlu3/ means 'he enters a house for stealing'. Therefore, it is not possible to have two words with an identical meaning. This means those linguists who assert the identity of meaning as a precondition for synonymy aim at denying the phenomenon of synonymy as a whole. This view is rejected by the majority of linguists who state that synonyms are always partial and never absolute (Arar, 2002: 84).

Saleh (1986) explains that in modern standard Arabic the differences between pairs of words should not be traced back to their original use as they are now part and parcel of the modern language. Anis (1965) points out that each dialect of Arabic does not have absolute synonymy, but the standard level of the language that refers to all these dialects should have synonymy, and as the Qur'an is a unique and supreme literary text, synonymy is apt to occur frequently. This is aided also by Omar's recent study (2001) in which he gives examples of absolute synonymy in the language of the Qur'an e.g. /âəara/ and /fadhala/ (to favour, past 3rd masculine singular).



Studies against Synonymy in Arabic

The following ancient Arab Linguists reject the existence of synonymy, especially in Qur'an; Abu Hilal Al-'askarî (1934), Ahmad Ibn Faris (1964), Ibn Al-'arabi (in Suyûti 1964), Al-Jaza'ri (1380HJ), Al zamakhshari (1925), Al-shaya' (1993), (Suyûti 1969) explain that their evidences are the following:

1. If two words refer exactly to the same object, then logically one of them would die out.
2. Language communication opts for economy in sending and perceiving messages, and the occurrence of synonymy will violate this aspect of language.
3. The memory storage of one word for one object is less in space and easier in processing than two.
4. Most of the well-known synonyms are in fact adjectives rather than real original words that refer to an object.
5. The use of the connective /wə/ 'and' means that two different things are connected rather than one. Al-'awwa (1998) traces the study of synonyms and differences in Qur'an and explains that even if there is synonymy in the Arabic language, the language of the Qur'an, in particular, should be treated differently. She discusses three terms in the Qur'an that seem to be synonyms and explains the difference in meaning and use according to the context of the verses in which the words were mentioned; /əðannu. 'doubt', /ar-rajaa/ 'hope with fear', and /al-xəwf/ 'fear'. Bint Al-Shati (1987) explains plainly that the Qur'an as a text is quite different. It is different in that it is not written by any one of the Arabs, but rather by Allah in the Arabic language. This means that each word, and even each letter, has a special role to play in the different levels of meaning or usage in a particular context. This is one reason why interpretations of the Qur'an are not treated as Qur'ans in their own, and that's why the translators of the Qur'an state that their work is a translation of the meanings perceived by a certain translator or scholar rather than an equivalent to the holy text. Bint Al-Shati (ibid.) points out that this stand is not taken out of the feeling of protection towards the holy book, but after long exhaustive objective studies according to a very strict scientific methodology whereby she used to handle a certain topic in the Qur'an and analyses the words used in it whenever this topic is mentioned in the book. She concluded that the context is the guideline and the criterion for determining the choice of words in the Qur'an, and that replacing a word in place of another does not fulfill all the different aspects of meaning and uses as the original words do.



Finally, we can explain some of the differences in the meaning of synonyms according to the context in which the words are used, but we do not have all explanations, the matter that tells us that synonymy is a natural old linguistic phenomenon.

Comparison of Synonymy in English and Arabic

The majority of linguists in both languages assert that synonymy is present in English and Arabic, but it is interpreted in different ways (Leabi, 1980: 71).

The first group defines synonymy as two or more words which have the same sense and thus can replace each other in any context without any difference in their conceptual or emotive import. Such synonyms are called absolute or real synonyms. The second group of linguists denies such synonyms by stating that if such synonyms occur, they can live for a very short time. They (ibid.) argue that lexical items may share the same conceptual meaning but vary in the emotional meaning because such items are used by people who are from different tribes or countries. This means different societies, conventions and traditions. Moreover, the speaker himself in using a word may add his own feeling and imagination to the word he uses which differs from the others.

The linguists in both languages also note that the second condition of synonymy is difficult to achieve because such synonyms differ in use, e.g. /alhj3a/ and /alhrb/ 'war' have a similar meaning but it is not possible to use /alhj3a/ instead of /alhrb/ 'war' in /alhrbu alnafssy-t-u/ 'Psychological war'.

The same is true in English, e.g. tall and high are synonymous since we can say: a tall building and a high building but they are not in *a high boy and a tall boy.

Types of Synonyms in English and Arabic

Leabi (1980: 70) states that linguists in both languages classify synonyms into the following types:

1. Pure (absolute) synonymy: This type refers to the words which can replace one another in all contexts without any little change in the conceptual and emotive value of their contents. This type does not exist in both languages.
2. Near (partial) synonymy: It can be of two types: (a) words can be coextensive and interchangeable in some contexts, e.g. "leap-jump" in English, /jəəb/ and /jqfez/ in



Arabic. (b) words which are interchangeable from the conceptual but not from the emotive angle, e.g. 'liberty-freedom' in English, /alhurjia/ and /ala;etq/ in Arabic.

The Significance of Synonyms in English and Arabic

Arabic is richer than English in synonyms for several reasons: Firstly, most traditional linguists in English believe that the ideal language is the one in which each form has only one meaning and each meaning is associated with only one form. Thus, giving more than one form to indicate the same meaning is considered a defect in English (Lyons, 1968: 405). Secondly, in Arabic, most linguists believe that the ideal language should be rich in vocabularies and they consider synonymy as one of the main sources of vocabularies. This belief leads the linguists to collect as many synonyms as they can to prove that Arabic is the best in this respect (Wafi, 1945: 168). Thirdly, the study of synonymy in Arabic is diachronic. Thus, the synonyms that are used by the linguists are collected from different times. This technique expresses the large number of synonyms in Arabic. Palmer (1981: 88) asserts that English is also rich in synonyms for the historical reason that its vocabulary has come from two different main sources: Anglo - Saxon on the one hand and from French, Latin and Greek on the other. Since English is considered to be a Germanic language from a historical point of view, with Anglo-Saxon as an earlier stage of its development, the Anglo-Saxon's words are considered to be native while those from French, Greek and Latin are foreign. Palmer (1981: 88) states that the terms "native" and "foreign" are misleading for the fact that most of the English words, even those that are believed to be native may have been borrowed from some other languages at some time in the more remote past. Thus, no language seems to be as ready as English to absorb foreign words, perhaps because there has never been any self-conscious worship of pure English that opposed the debasing of the language by the introduction of new words. This significance gives English its power to express exactly the most suitable shades of meaning.

In Arabic, this factor does not contribute much in enriching standard Arabic with synonyms because in the course of time, people abandon using one of the two synonyms while the other is still in use, e.g. /xjar/ and /geəaʔ/ are synonymous, but it is only the former which is still in use in Libya while the latter is abandoned. Moreover, these words are transferred into our language from nations that have important commercial, cultural and social relations with the Arab countries.



Therefore, these words which are used in one country may not be used in another. For example, in Libya, people use the Italian word /ku3ina/ to mean 'kitchen', while all other Arab countries do not use it. Thus, borrowing such words is not a main source of synonymy in Arabic (Leabi, 1980: 168-78). Arabic is rich in synonyms because standard Arabic is a mingling of the dialects of so many tribes. This describes the occurrence of several words for each meaning.

Conclusion

To conclude, the paper highlighted the definitions of the concept of synonymy which tend to emphasize the aspect of *sameness* in meaning, in use, in the interchangeability or even in the receivers' reaction to the message. While linguists, including Arab linguists, do not agree on whether or not a language has absolute synonymy, there seems to be no such big dispute regarding Near Synonyms which are items that share some, but not all shades of meaning. The Qur'an as a linguistic text is thought to have examples of near-synonyms where there are preferences for using a certain item in a certain position. The context remains the most suitable criterion for determining the interchangeability and the contractiveness of any pairs of near-synonyms.

The major findings of the present research are the following: First, English is rich in partial synonyms and the major source of synonyms in English is borrowing from other foreign world languages, especially French, Greek and Latin. Secondly, Arabic is richer than English in partial synonyms for several reasons: a- These synonyms are collected from Qur'an as a text is quite different. It is different in that it is not written by any one of the Arabs, but rather by Allah in the Arabic language. This means that each word, and even each letter, has a special role to play in the different levels of meaning or usage in a particular context. Furthermore, many synonyms are, also, collected from many Arabic dialects. This means every dialect contributes to enrich standard Arabic with vocabularies which have counterparts in other dialects. b- Exaggeration is one of the major sources of synonyms in Arabic, i.e, some linguists and poets compete with each other to collect as many synonyms as possible in order to gain fame and present enough evidence that Arabic language is the best in the world.



References

- Al-'awwa, S (1998). *Al-wijuh wa al-nathair fi Al-Qura'an Al-Karîm*. Cairo: Dar Al Shurûq.
- Al-Mubarak, A. H. (1986). *Fiqhu 'al-lughati*. Basrah: Basrah University Press.
- Al-shaya', M. (1993). *Al-Furuq Al-Lughawya wa 'athruha fi T'their al-Qura'an Al Karîm*. Riyadh: Al-'ubykan.
- Al-Zaidi, G. (1987). *Fiqhu 'al-lughati al-'arabyati*. Mosul: Dar Al-Kutub.
- Anis, I. (1965). *Fi al-lahajâti al-'arabyati*. Cairo: Anglo Egyptian bookshop.
- 'Arar, M. A. (2002). *Jadalu 'allafdhî wa 'alma'na: Derasa-t-u-n fi dalalti alkalemati a-l-'arabyati*. Amman: Wa'el press.
- Leabi, H. (1980). *'al-taraaduf fi 'al-lughati*. Baghdad: Dar Al-huriya press.
- Bint al-Shati', 'a'isha 'abd al-Rahman (1978). *Al-e'jaz al-bayani lil-Qura'an wa-mas'îl Ibn al-Azraq*. Cairo: Dar al-Ma'arif.
- Cranap, R. (1956). *Meaning and Necesity*. Chicago:University of Chicago Press.
- Cruse, D. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibn Manzur, (1956). *Lisan – al'arab*. Birut: Dar sider.
- Lyons. J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: the University Press.
- Nour El-Din, Al-Jaza'ri.(1380 HJ- Islamic Calendar). *Furooq Al-Lughaat*. Al-Najaf: Dar Al-Kutub AL-'ilmya.
- Omar. A. M. (2001). *Dirasat Lughawya fi al-Qura'an Al-Kareem wa Qira'atihi*. Cairo: 'alam al-Kutub.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University press.
- Saeed, J. (1997). *Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Saleh, S. (1986). *Dirasat fi fiqhu al-lughati*. Bierut: Dar Al-'ilm lil-Malaeen.
- Suyuti, Jalal al-Din. (1957). *al-Durr al-manthûr fi al-tafsîr bi-al-manthûr*. Tihiran.
- Suyuti, Jalal al-Din. (1964). *Bughyat al-wu'ah fi tabaqat al-lughawiyeen wa-al-nuhah* (ed.) Muhammad Abu al-Fadhl Ibrahim. Cairo: Issa al-Babi al-halabi.
- Suyuti, Jalal al-Din. (1969). *Mu'tarak al-aqran fi I'jaz al-Qura'an*. (ed.) Ali Muhammad al-Bajawi. Cairo: Dar al-Fikr al-'arabi.
- Wafi, A.A. (1945). *Fiqhu 'al-lughati*. Cairo: Nahthet Miser press.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Oxford: Oxford Univ



Teaching English Literature

Dr. Mohamed Mabrouk

Lecturer Department of English, Faculty of Education, Omar El-Mukhtar University.
El-Beida – Libya

Abstract

The aim of this paper is to explain the different approaches of teaching literature. The stylistic approach, Moody's approach and Literature as a resource and the language based approach.

The language based approach is believed to be suitable to Libyan learners who study English as a foreign language. It focusses on reading and it is a learner-centered approach.

Learning materials are used to give examples of how to use the language based approach in teaching literature. A poem by Robert Frost has been chosen for Libyan learners as it is relatively concrete. Certain activities such as listening, reading, reading between the lines and research work are used so learners can understand. The famous story of "Animal Farm" by George Orwell is used because it is short and simple. The story also appears on video which provides further resources for motivating the learners. Certain activities are provided to show how can students do pre-reading and while reading activities which enable them to work individually and in groups to read, analyse, and appreciate literature.

الملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى شرح الاتجاهات المختلفة لتدريس الأدب : النهج الأسلوبي و نهج مودي ، و نهج الأدب كمصدر للغة وهو المنهج الذي على أساسه تدرّس اللغة. يعتقد الباحث أن النهج القائم على أساس تدريس اللغة هو المنهج المناسب للطلاب الليبيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فهو يركز على القراءة ، وهو المنهج الذي تكون ركيزته المتعلم.

تم استخدام مواد تعليمية في هذه الورقة لإعطاء أمثلة لتوضيح طريقة ونهج الأدب كمصدر للغة في تدريس الأدب. تم اختيار قصيدة للشاعر Frost Robert للطلاب الليبيين، وذلك لأنه بها جوانب ملموسة يمكن إدراكها وفهمها، و تم استخدام أنشطة تعليمية مثل: الاستماع، والقراءة، والقراءة بين السطور وعمل بحثي حول الشاعر لكي يفهم المتعلمون القصيدة.

تم استخدام القصة الشهيرة "Animal Farm" والتي كتبها الكاتب جورج أوريل، وذلك لأنها قصة قصيرة وبسيطة، كما أن القصة تم تحويلها إلى شريط سينمائي، وهذا يعتبر إضافة إلى المصادر الأخرى لتحفيز المتعلمين على دراستها، وتم تقديم بعض الأنشطة لتوضيح كيف يمكن للمتعلمين أن يقوموا بالأنشطة التي يؤدونها قبل القراءة أثناء القراءة، والتي تمكنهم بشكل فردي أو جماعي من قراءة وتحليل وتقييم الأدب.

Introduction

In the beginning, it is worth mentioning that the information provided in the introduction is based on the personal description of the learning/ teaching situation in some English language departments in the University. Having studied English literature in the Faculty of Education in Gar Younis University the researcher was exposed to the different approaches of teaching poetry, prose and drama. The researcher spent few years in teaching English in the faculty of Arts and in the faculty of education in Omar Al-Mukhtar University. Accordingly, the introduction is based on the researcher's personal experience in learning and teaching English language in Libya.

English is taught as a foreign language in Libya. Learners start learning the language in the preparatory school. After this they go to secondary school which prepares them for university. Some of them go on to English language departments in the university where they start studying literature in the second year of their study. They are, however, exposed to English literature in the first year through a reading skills module.

As indicated above, first year university students in English language departments study simplified classic literary texts as part of a reading skills module. In the seventies and the eighties university students study drama, poetry, novels and short stories in addition to literary criticism. They tackled the original works of Bernard Shaw, Oscar Wild, Ibsen, Shakespeare (one play), Charles Dickens, William Golding, George Orwell, Robert Frost, Emily Dickinson, John Steinbeck, and Ernest Hemingway together with English translations of Chekov and some Arabic texts



which were translated into English.

Graduates of English departments teach English either in secondary or preparatory schools where they did not teach English literature. From personal experience, it is clear that university students quickly find out that they do not really need literature to teach English. They consider that it is not necessary to study literature to teach English textbook.

This emphasis on simplified literary texts in English has an unfortunate result. Arabic literature is very rich in form and quantity. When learners compare the literature of their mother tongue with the so-called "English literature" to which they are exposed through simplified texts they consider English literature to be boring and lacking in spirit. Simplification reduces the literary function of the works dealt with in this way. They are likely to lose their distinctive features as literature. Some carefully prepared simplified texts can be exploited to develop reading skills but they should not be used as examples of English literature because, as Carter and Long (1991:147) point out, in simplification "it is precisely the Literature which has been taken out of the texts".

The use of simplified texts reflects the arguments of those curriculum designers who believe that, if learners are exposed to original classical literature in English, they are exposed to texts of high quality. These texts, however, are likely to be difficult and inaccessible to them as non-native speakers of English. To solve this problem the original texts are replaced by simplified ones.

In Libya, English literature is taught on the assumption that literature and language teaching should be linked and that one should reinforce the other. What we need is an approach that reinforces an appropriate relationship between the two. As non-native speakers Libyan learners should first learn the English language then they will be in a position to deal with the literature of the language which in turn will help them to improve their language skills. We need language to communicate. Literature is language sometimes spoken sometimes written. Literature is the type of language that helps learners to express ideas, feelings, fears and the like most effectively. Literature expresses the history of humanity with its pains and happiness, relates important events and the introduction of new ideas. Literature is like a stream of water. Everybody needs water but can drink only according to his thirst and capacity.

Before talking about appropriate approaches to teaching literature, it is



important, however, to mention the attitude of Libyan learners towards the English language. They realise that English is an international language, that it is one of the most important windows of knowledge and communication. Because of historical events and the attitude of the UK and USA towards Libya and towards the Palestinian- Israeli conflict, however, people have grown cynical about anything that comes from England or America, news, ideas, culture, language, music. For instance, in one extreme case, in 1984, two main cities were bombed and many civilians were killed by American planes taking off from bases in England. One result of this event was a four-year ban on the teaching of English in Libyan schools.

In this context, if it is agreed that English language and literature has an important role to play in the education of Libyan students, it is important to avoid any clash between the cultures involved. Sensitive issues like politics and religion must be avoided. It is wise and educative to choose literary works which deal with universal issues like justice, wisdom, morals, human rights, friendship, freedom and the like. Even when appropriate topics are chosen, however, there are other difficulties to be faced.

The grammar translation method of teaching English which is still the norm in many schools in Libya leads to poor reading skills. When dealing with literary texts teachers read the chosen texts to the learners so there is no real opportunity for learners to read for themselves. Moreover, teachers do not set tasks to help learners to explore the texts for themselves. Learners tend to translate the set texts using a bilingual dictionary. This means that often they do not discover the meaning of the word in the actual context, they do not have the enjoyment of the continuous reading of a text and so do not get any benefit from the use of literary texts. It is important that teachers should develop tasks that will help learners to read effectively. As a result literary texts are more likely to help them develop their language further and to help them learn more about the world.

The situation with regard to reading skills is related to a larger problem. In common with other countries the language curriculum in Libya is teacher-centred. Teachers do most of the work and there is little opportunity for learners to speak. This means that literary texts are not used as the basis for the type of discussion which would make them interesting to learners.



Another problem is the gap between English and Arabic culture. The two cultures are quite different. To bridge this gap we have suggested concentrating on universal issues which are of interest to humanity in general.

The selection of appropriate texts is, however, a problem in itself because teachers have had no real training in English literature. They are not aware of appropriate authors, playwrights or poets. They have little knowledge of modern literature. At the present time in the English departments texts are selected from a short list of simplified classical works. University teachers have the freedom to select their own texts but problems arise because of their lack of awareness and because books are not available to help them in their choice.

In this context, then, it is believed that appropriate literary texts for the Libyan situation are those which are about universal topics of interest to humanity in general. Once appropriate texts have been chosen it is the teachers' role to help learners to explore literary works themselves in a way that will help them make their own judgements and to develop their own opinions. Learners will not be interested unless they become participants. Learners should be allowed to express their own feelings. Classes should not be teacher-centred.

If we are to develop such an approach to the teaching of literature appropriate for our target learners, we need first to examine some current approaches.

Some Approaches to Teaching Literature

The stylistic approach analyses the language used in the literary text. One of its aims is to use this analysis to improve the understanding of the literary purpose and the function of the language used in the text. This approach assumes that accurate reading leads to fluent reading. Though this approach may be appropriate for advanced level students it is not suitable for Libyan learners who do not have good reading skills. By the time they approach literature, even at university level, their reading skills have reached only an intermediate stage.

Moody's approach is based on the belief that the aim of teaching literature is to teach learners how to read and interpret literature to become "reasonable, skilled and sensitive readers able to feel and judge for themselves" (Moody 1983:15). To achieve this aim he distinguishes between extrinsic and intrinsic elements which help in



evaluating literary texts. That is information from outside the text and information from inside the text. Although he states that the literary text is subject to different opinions and commentaries we believe that this approach makes the literary text sacrosanct and less learner-centred than a language-centred approach. This is because as the categories are relatively fixed, there is little space for learners to use their own judgement. They are more likely to concentrate on learning about fixed elements like the cultural background or the autobiography of the writer.

Literature as a resource is a language-based approach. The study of literature involves reading literary works. Such works provide interesting materials involving ideas, thoughts and cultural information which can be used to stimulate learners to talk and write. Literature can be a resource which provides teachers with an opportunity for developing language learning tasks based on materials that will enable learners to get involved mentally and emotionally in appropriate literary texts.

Carter and Long (1991) mention a potential disadvantage of this approach when teaching and examining shift focus from knowledge of literature to knowledge about literature. Then, learners will be concerned with facts about the literary context like dates and information about the writer. As in Moody's approach they will not be led to respond to the literary text itself. The inclination to concentrate on information about literature hinders the learners from relating to and being deeply involved in the text. They are likely to miss the enjoyment and excitement of reading literature. Instead, learners should be invited to read the text and contribute their own opinions and feelings. Needless to say learners who are exposed to and motivated by different literary texts are more likely to develop literary competence. As they develop their reading skills they are likely to discover the pleasure of reading literature.

A language-based approach focuses on reading as a process. It is a learner-centred approach which enables learners to explore literary texts for themselves. The teacher intervenes to ensure that the experience of direct involvement in the text is meaningful. In the next few pages we will look at two examples of learning materials which illustrate the appropriateness of this approach to Libyan students in the English department.



Learning Materials

(1) Fire and Ice by Robert Frost

This poem has been chosen as suitable for Libyan learners as it is relatively concrete but at the same time deals with emotions that are universal and can thus be tackled by our students.

Before the poem

- With your group discuss what the two words *fire* and *ice* bring to your mind.
- Have you ever experienced anything that brings together fire and ice?
- With your partner discuss the good and bad aspects of both fire and ice.
- When do you think that people can feel like ice? When can they feel like fire? Write your own notes.
- Compare your notes about fire and ice with your partner's notes.

Listening

Fire and Ice

Some say the world will end in fire,
Some say in ice.
From what I've tasted of desire
I hold with those who favour fire.
But if it had to perish twice,
I think I know enough of hate
To say that for destruction ice
Is also great
And would suffice.

Robert Frost

Listen to your teacher reading the poem and find out how many times you hear the



words fire and ice.

- Listen again and write down words which have the same sound at the ends of lines. You will need three lists:

(1) fire (2) ice (3) hate

Listening and Reading

- Now listen to your partner reading the poem. As you listen, look at the poem and underline all the words in group (1); circle the words in group (2); put brackets around the words in group (3). (Both learners should read the poem)

[Check in the Key]

Reading

- With your partner find the lines which contain the following meanings:
 - (a) Desire is like fire
 - (b) Hatred is like ice
 - (c) Desire is destructive
 - (d) Hate is destructive
 - (d) Fire is stronger than ice

Reading between the Lines

- What does fire symbolise in the poem? What does ice symbolise in the poem?
- Why does the poet use these symbols?
- What message does the poet wish to convey through his poem?



The teacher should choose two or three views about the poem's message to be reported to the whole class as a way of showing that there are many different reactions possible to a literary text.

Research Work

Go to the library or search the Internet and find the following information about Robert Frost:

- 1) When he lived.
- 2) His nationality.
- 3) The main events in his life.
- 4) The titles of some other works.

Choose one of his other short poems to present to the class. Be ready to

- 1) Read it to your group.
- 2) Explain what you think its purpose is and why.
- 3) Say why you chose it.

(2) Animal Farm by George Orwell

Choice of Text

This novel has been selected because it is short and because the story is relatively simple. This means that it will not be too demanding for Libyan learners who are, on the average, at an intermediate level. From Arabic literature learners are familiar with the convention of animals being characters in a story. This means that they will not find the idea unacceptable.

The story also appears on video which provides a further resource for motivating the learners. It is important to note, however, that the use of the video comes after reading the story and that the script of the video differs somewhat from Orwell's story. This ensures that the video does not make the activity of reading redundant.

Animal Farm deals with a universal issue one that is important to our learners. It relates to an experience that is typical of the third world. People are filled with ambitions and dreams of freedom. Towards this end they may participate in a revolution. Often they find that they have replaced an old master with a new one that does not seem to be better. Further, George Orwell is a writer known in the Arab world. Thus, centrally, the linguistic level and cultural background of the learners has



influenced the choice of the text in terms of difficulty and topic. The goal is to find a text suitable for helping them to improve their English as the same time as they enjoy reading English literature.

The Tasks

We believe that there is no one right way to explore a literary text. The most important thing is to stimulate learners to read literature, explore the ideas expressed and express their own opinions. This indicates the approach used in this assignment. It is a language-based approach in which we use the text of *Animal Farm* as a resource for learning.

The story is divided into ten chapters. Tasks are set for each chapter. Each chapter is relatively short so learners are able to read them fairly quickly as they follow the tasks. The assumption is that the tasks will direct the learners to read the text, discuss relevant issues and write up their own summaries and views. Finally, they are led to read between the lines and appreciate the writer's purpose. Accordingly, it is believed that learners are led to use literature as a vehicle for improving their linguistic competence. It is also intended that this will be an introduction to their literary competence which will develop as learners are exposed to more and more literary texts in a similar way. That is, as our learners are non-native speakers, we assume that linguistic competence comes first and so our approach should be a language-based one which will provide the basis for later literary competence.

The first two chapters are selected to exemplify how the book might be treated in a Libyan classroom.

The Book

General Introduction

Before reading the story the teacher should encourage the learners to predict what the story is about. For instance,

Animal Farm is the title of a story written by George Orwell.

- 1) What do you think this story might be about?



- 2) Do you think that human beings might take part in the story?
- 3) Imagine that some farm animals tell you that they need help. What would you do?

Chapter One

Pre-reading

Imagine that some farm animals are invited to a meeting:

1. Where will the meeting be held?
2. Who will run the meeting?
3. What will be the main issues of the meeting?
4. What might be the common dream among the animals?

Make notes so that later you can compare them with George Orwell's ideas.

Reading

Work with a partner. If you have problems with any words try to guess the meaning. Do not use your dictionary.

1. List the characters in the story. To do this complete the first column below.

	The characters	their names
1	the white boar	Snowball
2	_____	
3	_____	
4	_____	



5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

[Check in the Key]

2. Find the names of the animals who attended the meeting. Write them in the second column above. The first one has been done for you.

[Check in the Key]

3. Find out what happened in the story. To do this, read chapter 1 and put the following sentences in the correct order. Write the numbers 1-20 in the brackets. Number 1 is done for you.

- () The lights went out
- (1) Mr Jones arrived home.
- () He went to bed.
- () The animals joined in.
- () Major cleared his throat and began to speak.
- () He talked about the misery of their lives.
- () He told them to rebel.
- () He fired his gun.
- () The animals decided that the rats were comrades.
- () The animals gathered in the barn.
- () Major repeated the animals' duties towards each other.
- () The animals fled to their sleeping places.
- () The dogs chased the rats away.
- () He told them about his dream.
- () He sang them a song.
- () He said that Man was the cause of their problems.
- () They woke Mr Jones.
- () Major held a vote.



- () They made themselves comfortable.
- () The animals joined in.

[Check in the Key]

4. Find the following statement:

"Comrades, you have already heard about the strange dream that I had last night."

- Who made this statement?
- Where would we expect to hear the term *Comrade*?
- Why has the term *Comrade* been used here?
- Would you call your classmate *Comrade*? Why?
- What was the dream?

5. According to Benjamin, why had God given him a tail?

6. Find the following statement

"Man is the only creature that consumes without producing"

- Who made this statement?
- What do you think it means?
- Do you think it is true?

7. When Major was a little pig his mother used to sing him a song. Find the song and read it.

- What is the name of the song?
- What is the purpose of the song?

8. In the song, find the statement

"For that day we all must labour"



- What day are all the animals hoping for?
9. Find out how the meeting ended.

Chapter Two

Before you start reading

- Remember how the meeting in Chapter 1 ended:

Mr Jones

- In light of this, do you think the animals will be able to reach that day for which they "must all labour"?
- How do you think they might do it?

While you read

1. Find out what happened to old Major.
 2. In the light of Major's speech in Chapter One, how did the animals prepare themselves for revolution?
 3. Who became the new leader?
 4. List the names of the three most important pigs. To do this write each name in the spaces provided.
- () He was "a large, fierce-looking boar. He was not much of a talker, with reputation for getting his own way."
- () He was "a brilliant talker who could turn black into white. He was very persuasive pig."



- () He was "full of high spirits, quicker than Napoleon in speech and more inventive but he had not the same depth of character."

In groups

1. Having read about the leadership issues of *Animal farm*,
 - List the characteristics it gives for a good leader
 - Should we have "persuasive leaders who turn black into white"? Give reasons for your opinion.
 - Who said "ribbons are the badge of slavery"? Why did he say it? Do you agree? Why?
2. Think about the idea of "Sugar Candy Mountain":
 - What does it mean to you?
 - Can human beings dream of such a place?
 - Who is described as "a spy and a tale bearer, but he was a clever talker"? How is this related to the idea of "Sugar Candy Mountain"?
3. List the events which lead the animals to break down the store shed.
4. "The animals had destroyed anything that reminded them of Mr Jones". List these things.
5. Explain the following statement:

"Hunger influences one's behaviour"



Are there any such implications in Chapter Two of *Animal Farm*?

6. Find and read the Seven Commandments. What implications are there for human beings in these statements?

After finishing Chapter Two

Think about why the pigs took over the leadership of the other animals. Write notes so that you can compare your ideas with those of your neighbour.

The Video Tape

As mentioned above one of the interesting things related to adopting *Animal Farm* as material for teaching literature is the existence of the BBC's animated cartoon of the story. This provides a good opportunity for language teachers to vary the activities of their learners and point to other sources of literature - films, recorded plays, taped readings. This video can be exploited to improve listening skills and note-taking as well as being the basis for speaking activities recycling the ideas already presented through the reading of Orwell's story. In the material presented here it is important that work with the video comes after the reading of the story. The watching of the video should not hinder learner's reading and enjoyment of the written text. We note that the animated cartoon is based on Orwell's book but it does not use his actual dialogue. It outlines the same actions but moves towards a different ending. It can thus be used to reinforce the happenings of the story and lead to further discussion of possible outcomes.

Possible Tasks

The class can be divided into groups, each with its own tasks to carry out as they watch the video. For instance,

- 1) The film begins with Major's speech. Outline the main points he makes.
- 2) Describe how the seven commandments change throughout the film.



- 3) When the animals had difficulties, who always made the resolutions?
Summarise the main resolutions.
- 4) Describe the main events.

After watching the film groups should produce a final version of their notes and appoint a spokesman to report back to the rest of the class. This can lead on to a comparison between the book and the video with some speculation as to why the two mediums are rather different.

KEY

(1) Fire and Ice

Rhymes: (a) fire, desire
(b) ice, twice, suffice
(c) hate, great

(2) Animal Farm

A) *The characters*

- 1 the white boar
 - 2 the two cart-horses
 - 3 the white goat
 - 4 the donkey
 - 5 the white mare
 - 6 the farmer
 - 7 the three dogs
 - 8 the raven
-

B) the characters

their names

- | | |
|-----------------------|------------------|
| 1 the white boar | Old Major |
| 2 the two cart-horses | Boxer and Clover |



3	the white goat	Muriel
4	the donkey	Benjamin
5	the white mare	Mollie
6	the farmer	Mr Jones
7	the three dogs	Bluebell, Jessie, Pincher
8	the raven	Moses

3. The story

Mr Jones arrived home. He went to bed. The lights went out. The animals gathered in the barn. They made themselves comfortable. Major cleared his throat and began to speak. He talked about the misery of their lives. Then he said that Man was the cause of their problems. He told them to rebel. Then the dogs chased the rats away. Major held a vote. The animals decided that the rats were comrades. Major repeated the animals' duties towards each other. Then he told them about his dream and he sang them a song. The animals joined in. They woke Mr Jones. He fired his gun. The animals fled to their sleeping places.

Bibliography

- BBC Enterprises (1993). *Animal Farm* (Based on the novel by George Orwell), produced by Halas, J & Batchelor, J : London
- Carter, R. and Long, M. (1991). *Teaching Literature*, Longman : London.
- Collie, J and Ladousse, G. (1991). *Paths in Poetry*, OUP : Oxford.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*, CUP: Cambridge.
- Moody, H.L.B. (1983). "Approaches to the Study of Literature: A Practitioner's View", *ELT Document 115*, Pergamon Press, Oxford.
- Orwell, G. (1987 edition). *Animal Farm*, Compact Books : London
- Widdowson, H.G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman : London.

The Inhibition Effect of Cefotaxime Drug Towards The Corrosion of Copper in Acidic Solutions

A.A. IDRESS^{1*} & Hanan F. EMRAYED¹

¹Department of Chemistry, Faculty of Science, Omar Al-mukhtar University, Albayda, Libya.

*Email: asmaalsallai71@gmail.com, asma.alsalai@omu.edu.ly

ABSTRACT

In this research, the use of cefotaxime as corrosion inhibitor for copper in nitric acid solution has been performed through weight loss, potentiodynamic polarization, and electrochemical impedance spectroscopy (EIS). The effect of inhibitor concentration, temperature and immersion time against inhibitor action was investigated. Results show that cefotaxime may be used as an efficient inhibitor for copper in nitric acid solutions. Potentiodynamic polarization studies reveal that cefotaxime acts as a mixed-type inhibitor without any change in the mechanism of hydrogen evolution. The adsorption of this compound on copper surface obeys Langmuir's adsorption isotherm and has a physisorption mechanism.

الملخص

في هذا البحث تم دراسة استخدام دواء cefotaxime كمثبط لتآكل النحاس في محلول حامض النيتريك باستخدام طريقة الفقد في الوزن و electrochemical و potentiodynamic polarization و impedance spectroscopy حيث درس تأثير كلا من : تركيز cefotaxime و درجة الحرارة و زمن الغمر على عملية تثبيط تآكل النحاس وقد أظهرت النتائج أن cefotaxime يمكن استخدامه كمثبط كفؤ لعملية تآكل النحاس في محاليل حامض النيتريك حيث أن كفاءة التثبيط تزداد بزيادة تركيز المثبط و تقل بزيادة درجة الحرارة و أن عملية إدمصاص المثبط على سطح السبيكة هي عملية طارده للحرارة و تلقائيه كما أظهرت النتائج أن عملية إمتزاز مركب المثبط هي عملية فيزيائية تتبع Langmuir's adsorption isotherm.



1.INTRODUCTION

Copper and its alloys, because of their excellent resistance to corrosion in neutral aggressive media and their ease of processing, they are widely used in industries(1), especially in electronics, solar cell fittings, household products, structural engineering, art and decoration, coinage and biomedical application. Roughly, 19% of the weight of a mobile phone nowadays consists of copper and copper alloys. Even though copper is corrosion resistant due to its natural oxide film, it is prone to corrode in solutions that contain oxygen and high concentration of chloride, sulphate, sulphide and nitrate ions. A variety of potentially damaging environments require versatile inhibition actions. Although an inhibitor is sometimes added to avoid tarnishing, in the majority of cases the inhibitor's purpose is to prevent or postpone corrosion attack. Numerous investigations have been conducted on the corrosion inhibition of copper and its alloys (2–10). HNO_3 is an oxidizing acid and its oxidizing capacity depends on its concentration(11-13). Metals react with nitric acid by giving hydrogen and the metal nitrates. The evolved hydrogen is used up in reducing nitric acid to various products (14). It is known (15)that most of the brasses metals react with nitric acid to form hydrogen rich compounds (NH_3 or NH_2OH), whereas noble metals like silver or copper produce compounds rich in oxygen (NO_2 , NO and HNO_2).

It is noticed that presence of hetero-atom such as nitrogen, sulphur, phosphorous in the organic compound molecule improves its action as copper corrosion inhibitor. Amongst these organic compounds and their derivatives such as azoles (16, 17), amino acids (18) and many others, but these compounds are highly toxic. Recently, researches are oriented to the development of green corrosion inhibitors, compounds with good inhibition efficiency but low risk of environmental pollution (19). Antibiotic drugs have attracted attention in the field of corrosion inhibition for many decades. As natural products, they are a source of non-toxic, eco-friendly, readily available and renewable inhibitors for preventing metal corrosion (20, 21). So our aim is to study the inhibiting effect of cefotaxime on copper corrosion in nitric acid solution using chemical and electrochemical techniques.

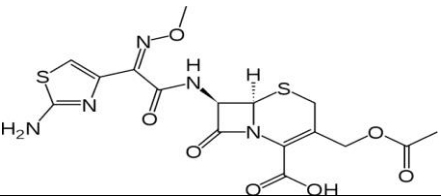
2.EXPERIMENTAL

2.1.Materials and solutions

Experiments were performed using copper specimens (99.98%) were mounted in Teflon. An epoxy resin was used to fill the space between Teflon and copper electrode. The aggressive solution used was prepared by dilution of analytical reagent grade 70% HNO_3 with bidistilled water. Cefotaxime was

obtained from Glaxo SmithKline, Medical Union Pharmaceuticals, Alexandria Co. for Pharmaceuticals Egypt. The stock solution ($1 \times 10^{-3} \text{M}$) of cefotaxime was used to prepare the desired concentrations by dilution with bidistilled water. The concentration range of cefotaxime used was ($0.5 \times 10^{-4} - 8 \times 10^{-4} \text{M}$). Its chemical structure is shown in Table(1).

Table1.Chemical structure of cefotaxime .

Structure	Mol. formula	Mol.wt.
	$\text{C}_{16}\text{H}_{17}\text{N}_5\text{O}_7\text{S}_2$	455.465g/mol

2.2. Weight loss measurements

The weight loss measurements were carried out in a 100 ml glass beaker placed in a thermostat water bath. The solution volume was 100 ml. The used copper coupons had a square form (length = 2 cm, width = 2 cm, thickness = 0.2 cm). The coupons were weighed and suspended in 100 ml of an aerated 1 M HNO_3 solution with and without different concentrations of cefotaxime for 3 h exposure period of time at $(25 - 45) \pm 1^\circ \text{C}$. At the end of the tests, the coupons were taken out, washed with bi-distilled water, degreased with acetone, washed again with bi-distilled water, dried, and then weighed using an analytical balance. The inhibition efficiency (% IE) over the exposure time period were calculated according to the following equation(12):

$$\% IE = \theta \times 100 = \left(1 - \frac{W_{(inh)}}{W_{(free)}} \right) \times 100 \quad (1)$$

where, θ surface coverage, $W_{(free)}$ and $W_{(inh)}$ are the weight loss in the absence and presence of inhibitor, respectively.

2.3. Electrochemical measurements

Electrochemical measurements were performed in three-electrode glass cell at constant temperature of $25 \pm 1^\circ \text{C}$, a platinum electrode was used as counter electrode, and saturated calomel electrode (SCE) was used as reference electrode. The working electrode was embedded in epoxy resin, leaving a geometrical surface area of 1 cm^2 exposed to the electrolyte. Potentiodynamic (Tafel) polarization curves and electrochemical impedance measurements were carried out using a

computer controlled Gamry Instrument PCI4-G750 Potentiostat/Galvanostat/ZRA. This includes a Gamry Framework system based on the ESA400, Gamry applications that include dc105 for dc corrosion measurements, EIS300 for electrochemical impedance spectroscopy along with a computer for collecting data. Echem Analyst 5.58 software was used for plotting, graphing and fitting data. Accordingly all experiments were carried out after 30 minute immersion of metal specimens into the electrolyte. Tafel polarization curves were obtained using a sweep rate of 1 mV s^{-1} in the potential range from -1000 mV to 1200mV with respect to the open circuit potential. The linear Tafel segments of the anodic and cathodic curves were extrapolated to corrosion potential to obtain the corrosion current densities. The corrosion current densities (i_{corr}) was used for the calculation of inhibition efficiency and surface coverage (θ) as below (22):

$$\% IE = \theta \times 100 = \left(1 - \frac{i_{\text{corr(inh)}}}{i_{\text{corr(free)}}} \right) \times 100 \quad (2)$$

Where $i_{\text{corr(free)}}$ and $i_{\text{corr(inh)}}$ are the corrosion current densities in the absence and presence of inhibitor, respectively.

Electrochemical impedance spectra were obtained in the frequency range of 0.1 Hz to 100 kHz with perturbation amplitude of 5 mV at the corrosion potential. The efficiency of the inhibition and the surface coverage (θ) obtained from the impedance measurements are defined by the following relations(21,22):

$$\% IE = \theta \times 100 = \left(1 - \left[\frac{R_{\text{ct}}^0}{R_{\text{ct}}} \right] \right) \times 100 \quad (3)$$

Where R_{ct}^0 and R_{ct} are the charge transfer resistance in the absence and presence of inhibitor, respectively.

3.RESULTS AND DISCUSSION

3.1.Weight loss measurements

Figure (1) show the weight loss-time curves for copper in 1M nitric acid in the presence and absence of different concentrations of cefotaxime at 25 °C. These curves are characterized by a sharp rise in weight loss from the beginning. Curves for additives containing system fall below that of the free acid. These curves indicated that, the weight loss of copper depends on the concentration of this additive. Increase in bulk concentration and consequently increase of surface coverage by the additive increases their inhibition efficiencies towards copper dissolution. As shown in Table (2) the inhibition efficiency of cefotaxime increases with the increase of their concentrations in the corrosive medium. It is thus obvious that increase of bulk concentration and consequently, increase of surface area coverage by the additive retards the dissolution copper.

The inhibitory behavior of this compound against copper corrosion can be attributed to the adsorption of cefotaxime on the copper surface, which limits the dissolution of the latter by blocking of its corrosion sites and hence decreasing the corrosion rate, with increasing efficiency as their concentrations increase. Cefotaxime can be adsorbed by the interaction between the lone pairs of electrons of the nitrogen, sulphur and oxygen atoms with the copper surface. This process is facilitated by the presence of low lying d orbitals in the copper ions. Recently it was found that the formation of donor-acceptor surface complexes between free electrons of an inhibitor and a vacant d orbital of a metal is responsible for the inhibition of the corrosion process (23).

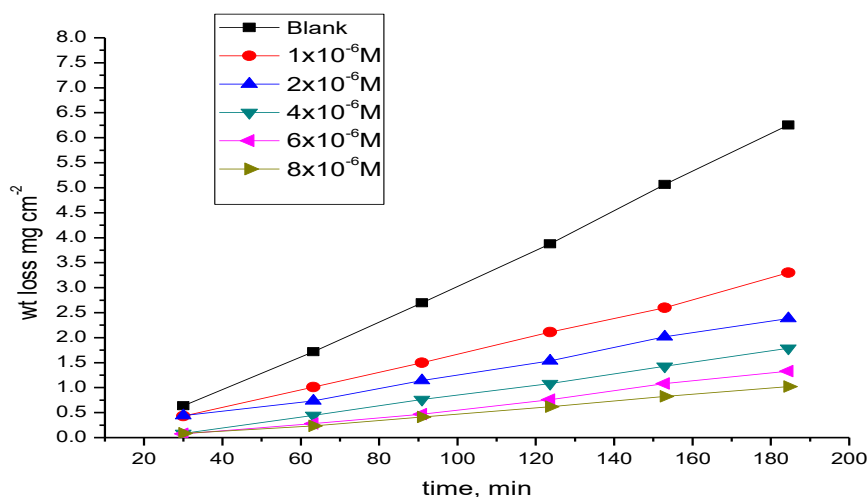


Figure 1. Weight loss-time curves for the corrosion of copper in 1 M HNO₃ in the absence and presence of different concentrations of cefotaxime at 25 ± 1°C.

Table 2. Corrosion rate (C.R.) in (mg cm⁻² min⁻¹) and inhibition efficiency data obtained from weight loss measurements for copper in 1 M HNO₃ solutions without and with various concentrations of cefotaxime at 25 ± 1°C.

Conc.,M	C.R., mg cm ⁻² min ⁻¹	θ	% IE
1 M HNO ₃	0.531	-	-
0.5x10 ⁻⁴ M	0.271	0.589	58.9
2x10 ⁻⁴ M	0.235	0.726	72.6
4x10 ⁻⁴ M	0.174	0.777	77.7
6x10 ⁻⁴ M	0.132	0.864	86.4
8x10 ⁻⁴ M	0.072	0.889	88.9

3.1.2. Effect of temperature and activation Parameters of Corrosion Process

The dissolution of copper in 1 M HNO₃ acid increases by increasing temperatures, the dissolution of copper in 1 M HNO₃ in the presence of cefotaxime at 1x10⁻⁶ - 8x10⁻⁶M was studied by weight loss method over a temperature range 25-45°C. The Corrosion rate of copper dissolution increases as the temperature increases, but at lower rate than in uninhibited solutions as shown in Table (3). The inhibition efficiency of the additives decreases with rising the temperature which proves that the adsorption of these compounds on the surface of copper occurs through physical adsorption of the additives on the metal surface. Desorption is aided by increasing the reaction temperature.

The apparent activation energy (Ea*), the enthalpy of activation (ΔH*) and the entropy of activation (ΔS*) for the corrosion of copper and brass in 1 M HNO₃ solution in the absence and presence of different concentrations of cefotaxime were calculated from Arrhenius-type equation:

$$Rate(k) = A e^{\frac{-E_a^*}{RT}} \quad (4)$$

and transition-state equation(24):

$$Rate(k) = \frac{RT}{Nh} e^{\frac{\Delta S^*}{R}} e^{\frac{-\Delta H^*}{RT}} \quad (5)$$

Where (A) is the frequency factor, (h) is the Planck's constant, (N) is Avogadro's number and (R) is the universal gas constant.

Kinetic parameters obtained from plots of log Rate vs. (1/T)[Figure(2)] and log (Rate/T) vs. (1/T) [Figure (3)] are given in Table (4). Inspection of Table (4) shows that higher values were obtained for (Ea*) and (ΔH*) in the presence of inhibitor indicating the higher protection efficiency observed for this inhibitor. There is also a parallelism between increases in inhibition efficiency and increases in (Ea*) and (ΔH*) values. These results indicate that this tested compound acted as inhibitors through increasing activation energy of copper dissolution by making a barrier to mass and charge transfer by their adsorption on copper surface. The increase in the activation enthalpy (ΔH*) in the presence of the inhibitors implies that the addition of the inhibitors to the acid solution increases the height of the energy barrier of the corrosion reaction to an extent depends on the type and concentration of the present inhibitor. Also, the entropy ΔS* widely decreases with the content of the inhibitor. This means the formation of an ordered stable layer of inhibitor on copper surface (25).

Table 3. Data of weight loss measurements for copper in 1 M HNO₃ solution in the absence and presence of different concentrations of cefotaxime at 25–45 ±1°C.

Conc.	Temp., °C	C.R., mg cm ² min ⁻¹	θ	% IE
0.5x10 ⁻⁴ M	25	0.271	0.589	58.9
	35	0.415	0.541	54.1
	45	0.652	0.532	53.2
	55	0.772	0.506	50.6
2x10 ⁻⁴ M	25	0.235	0.726	72.6
	35	0.392	0.663	66.3
	45	0.599	0.652	65.2
	55	0.842	0.644	64.4
4x10 ⁻⁴ M	25	0.174	0.777	77.7
	35	0.199	0.757	75.7
	45	0.447	0.735	73.5
	55	0.599	0.642	64.2
6x10 ⁻⁴ M	25	0.132	0.864	86.4
	35	0.107	0.856	85.6
	45	0.319	0.824	82.4
	55	0.464	0.742	74.2
8x10 ⁻⁴ M	25	0.072	0.886	88.6
	35	0.059	0.868	86.8
	45	0.012	0.850	85.0
	55	0.010	0.793	79.3

Table 4. Effect of concentration of cefotaxime on the activation energy of copper dissolution in 1 M HNO₃

Conc. M	Activation parameters		
	Ea * kJ mol ⁻¹	ΔH* kJ mol ⁻¹	ΔS* J mol ⁻¹ K ⁻¹
1 M HNO ₃	44.32	40.36	-139.13
0.5x10 ⁻⁴ M	78.83	81.42	-9.52
2x10 ⁻⁴ M	86.21	85.05	-10.55
4x10 ⁻⁴ M	83.38	89.34	-13.13
6x10 ⁻⁴ M	84.92	90.98	-16.93
8x10 ⁻⁴ M	86.28	99.04	-38.46

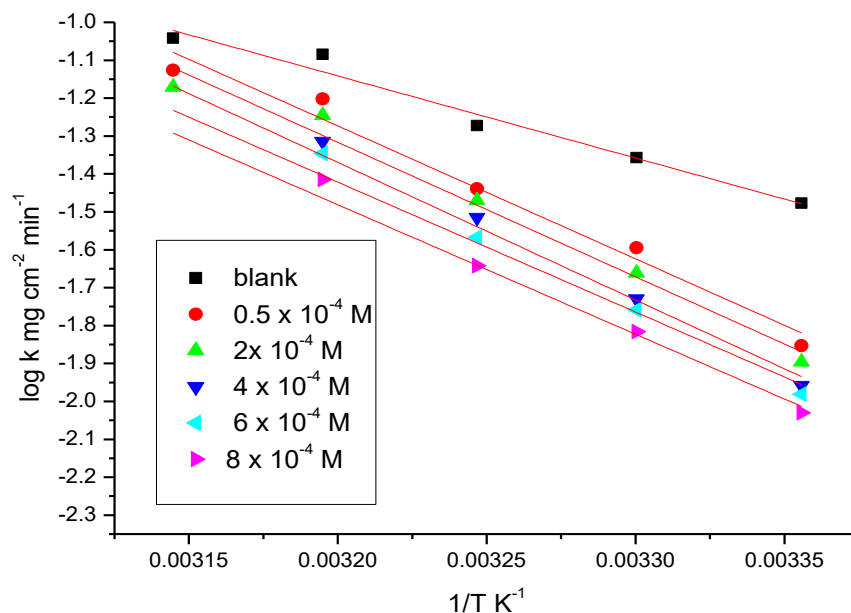


Figure 2. log corrosion rate vs $1/T$ curves for copper dissolution in 1 M HNO_3 in absence and presence of different concentrations of cefotaxime.

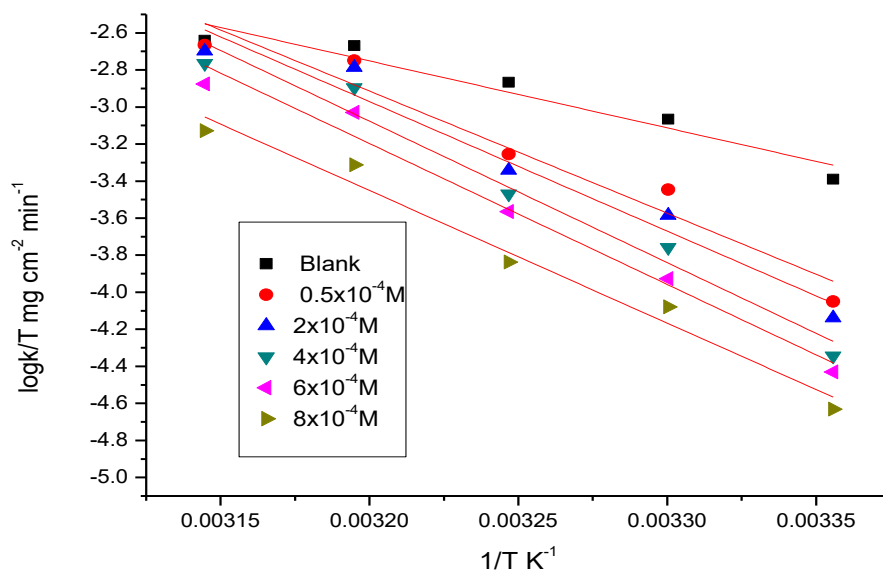


Figure 3. log corrosion rate vs $1/T$ curves for copper dissolution in 1 M HNO_3 in absence and presence of different concentrations of cefotaxime.

3.1.2. Adsorption isotherm

A number of mathematical relationships for the adsorption isotherms have been suggested to fit the experiment data of the present work.

The degree of surface coverage (θ), i.e, the fraction of the surface covered by the inhibitor molecules at any given concentration of the inhibitor, was calculated from the equation mentioned %IE = (100x θ). The values of θ have been shown in Tables (2, 3). The degree of surface coverage was found to increase with increasing concentration of additives. Attempts were made to fit θ values to various isotherms including Langmuir, Freundlich, Temkin and Frumkin. By far, the best fit was obtained with Langmuir isotherm.

The equilibrium constant of the adsorption process, K , which is related to the standard free energy of adsorption (ΔG°_{ads}) by (26, 27):

$$\frac{\theta}{1-\theta} = KC \quad (6)$$

$$K = \frac{1}{55.5} e^{\frac{-\Delta G^\circ_{ads}}{RT}} \quad (7)$$

Where 55.5 is the concentration of water molecule in (mol L⁻¹) at metal/solution interface, R is the universal gas constant and T is the absolute temperature.

Figure (4) shows the plot of $\theta / 1 - \theta$ vs. C for different concentrations of investigated compound. This plots gives straight line with slope very close to unity. The regression (R^2) is more than 0.9. This means that there is no interaction between the adsorbed species on the electrode surface (28).

All the calculated thermodynamic parameters are listed in Table 5. The negative value of ΔG°_{ads} in Table 5 suggested that the adsorption of inhibitor molecules on to copper surface is spontaneous process. Generally, values of ΔG°_{ads} up to -20kJ mol⁻¹ are consistent with electrostatic interaction between the charged molecules and the charged metal (physical adsorption) while those more negative than -40 kJ mol⁻¹ involve charge sharing or transfer of electrons from the inhibitor molecules to the metal surface to form a coordinate type of bond (chemisorption) (29, 30).

Moreover, the adsorption heat can be calculated according to the Van't Hoff equation 7 (31):

$$\ln K = -\frac{\Delta H^\circ_{ads}}{RT} + const \quad (8)$$

The ΔH°_{ads} values (Table 5) are negative, which show that the adsorption is an exothermic process (32).

Finally, the standard adsorption entropy ΔS°_{ads} can be calculated by the equation 9:

$$\Delta S^{\circ}_{ads} = \frac{\Delta H^{\circ}_{ads} - \Delta G^{\circ}_{ads}}{T} \quad (9)$$

The ΔS°_{ads} values (Table 5) are negative, which show that the adsorption is an exothermic process and always accompanied by a decrease of entropy. The reason can be explained as follows: the adsorption of organic inhibitor molecules from the aqueous solution. Table 5 lists all the above calculated thermodynamic parameters (33-34).

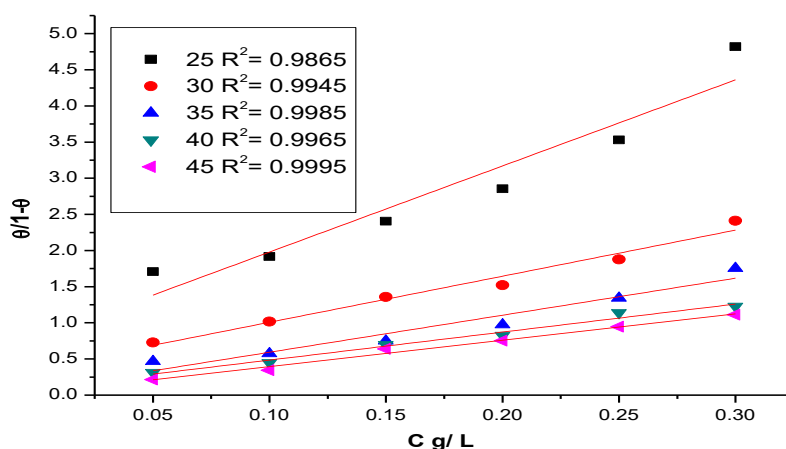


Figure 4. Adsorption isotherm curves for the adsorption of cefotaxime on copper in 1 M HNO₃ at different temperatures.

Table 5. Thermodynamic parameters for copper in 1 M HNO₃ for cefotaxime at 25-45 ± 1°C.

Temp., K	K _{ads} , g ⁻¹ l	ΔG ^o _{ads} , kJ mol ⁻¹	ΔH ^o _{ads} , kJ mol ⁻¹	ΔS ^o _{ads} , J mol ⁻¹ K ⁻¹
298	50.62	-19.68	-79.30	-275.83
303	13.45	-16.27		-270.25
308	9.15	-15.66		-266.77
313	7.79	-14.17		-252.71
318	4.17	-13.58		-248.45

3.2.Polarization Curves

Figure (5) shows the potentiodynamic polarization curves for copper dissolution in 1 M HNO_3 in the absence and presence of different concentrations of cefotaxime at 25°C .

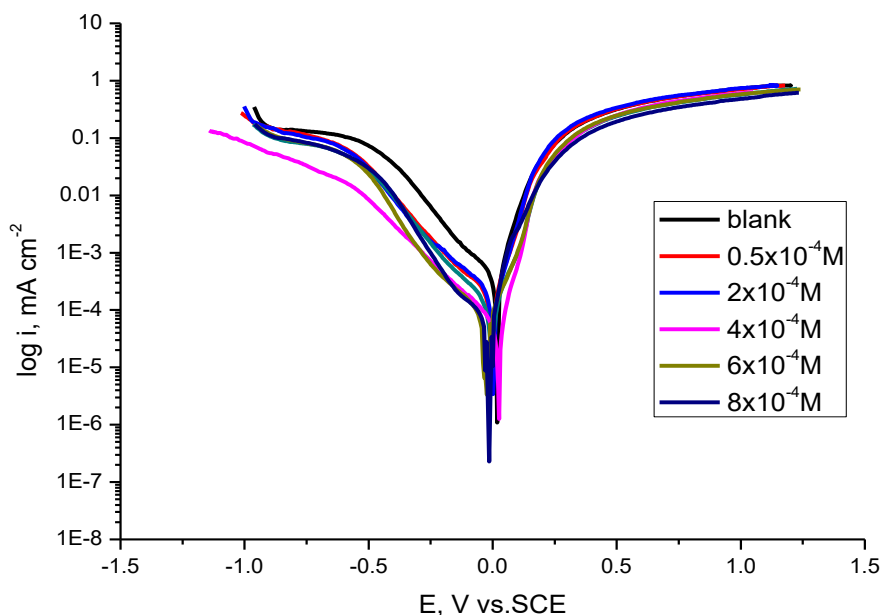


Figure 5. Potentiodynamic polarization curves for the corrosion of copper in 1 M HNO_3 solution without and with various concentrations of cefotaxime at $25\pm 1^\circ\text{C}$.

The numerical values of the variation of the corrosion current density (i_{corr}), the corrosion potential (E_{corr}), Tafel slopes (β_a and β_c), the degree of surface coverage (θ), and the inhibition efficiency (%IE) with different concentrations of inhibitor for copper and brass are given in Table (6). The potentiodynamic curves show that there is a clear reduction of both anodic and cathodic currents in the presence of inhibitor compared to those for the blank solution. It is clear that the cathodic reduction (hydrogen evolution) and the anodic reaction (metal dissolution) were inhibited. The values of cathodic Tafel slope (β_c) for inhibitor are found to increase in the presence of inhibitor. The Tafel slope variation suggests that the investigated inhibitor influence the kinetic of the hydrogen evolution reaction (34). This indicates an increase in the energy barrier for proton discharge, leading to less gas evolution (35). The approximately constant values of β_a for inhibitors indicate that these compounds were first adsorbed onto the electrode (copper) surface and impeded by merely blocking the reaction sites of the electrode surface without affecting the anodic reaction mechanism (36). The small changes in corrosion potential, E_{corr} , which indicate that this extract is act as mixed type but

mainly cathodic inhibitors for copper corrosion in 1 M HNO₃ solution. The orders of inhibition efficiency of this inhibitor at different concentrations as given by polarization measurements are in good agreement with those obtained from weight-loss measurements.

Table 6. Effect of concentration of cefotaxime on the electrochemical parameters calculated by potentiodynamic polarization technique for the corrosion of copper in 1 M HNO₃ at 25±1 °C.

Conc., M	i_{corr} , $\mu A cm^2$	$-E_{corr}$, mV vs. SCE	β_a , Vdec ¹	β_c , Vdec ¹	CR, mpy	θ	%IE
1 M HNO ₃	478.0	-20.68	132.5	233	186.2	---	---
0.5X 10 ⁻⁴	192.0	2.22	91.2	234	82.8	0.503	50.3
2X 10 ⁻⁴	153.0	-2.84	90.9	234	76.5	0.590	59.0
4X 10 ⁻⁴	127	4.09	107.8	220	54.6	0.688	68.8
6X 10 ⁻⁴	65.4	25.80	85.4	282	34.5	0.796	79.6
8X 10 ⁻⁴	41.7	26.20	99.4	180.7	13.7	0.875	87.5

3.3. Electrochemical impedance spectroscopy (EIS)

The corrosion behavior of copper in nitric acid solution, in the absence and presence of different concentrations of cefotaxime, is also investigated by EIS at 25 °C after 30 min of immersion Figures(6,7).

EIS spectra of the these compounds were analyzed using the equivalent circuit in Figure 8, where R_s represents the solution resistance, R_{ct} denotes the charge-transfer resistance, and a CPE instead of a pure capacitor represents the interfacial capacitance (37). The impedance of a CPE is described by the following equation:

$$Z_{CPE} = Y_0^{-1} (j\omega_{max})^{-n} \quad (10)$$

Where Y_0 is the magnitude of the CPE, j is an imaginary number, ω is the angular frequency ($\omega_{max} = 2\pi f_{max}$), f_{max} is the frequency at which the imaginary component of the impedance reaches its maximum values, and n is the deviation parameter of the CPE: $-1 \leq n \leq 1$. The values of the interfacial capacitance C_{dl} can be calculated from CPE parameter values Y_0 and n using equation(38):

$$C_{dl} = Y_0 (\omega_{max})^{n-1} \quad (11)$$

After analyzing the shape of the Nyquist plots, it is concluded that the curves approximated by a single capacitive semicircles, showing that the corrosion process was mainly charged-transfer controlled (39, 40). The general shape of the curves is very similar for all samples (in presence or in absence of inhibitors at

different immersion times) indicating that no change in the corrosion mechanism (41).

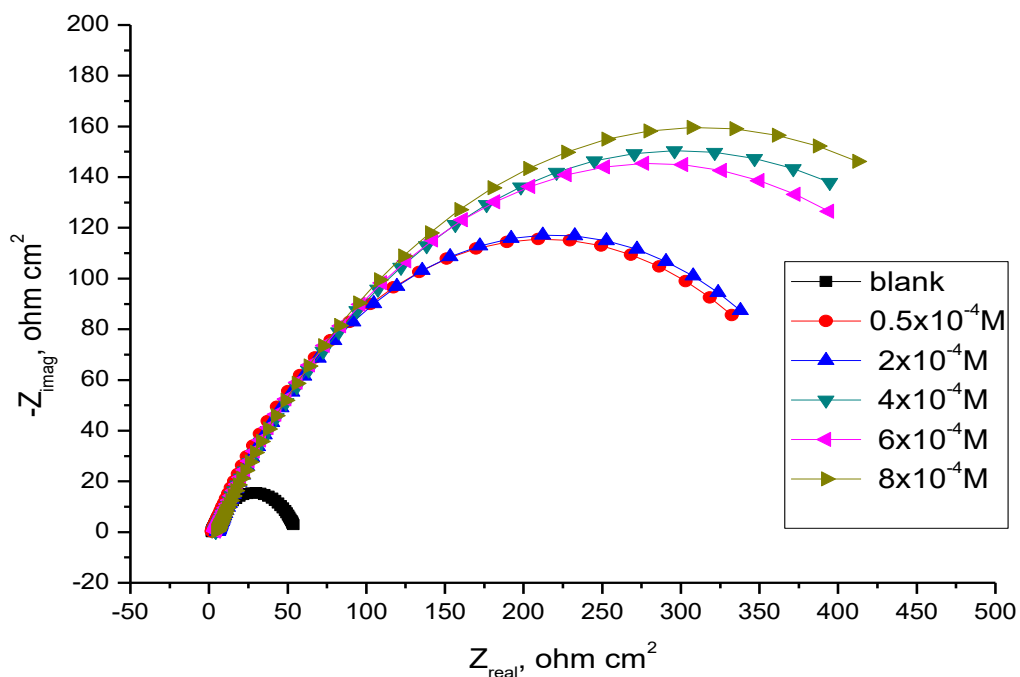


Figure 6. Nyquist plots recorded for copper in 1 M HNO_3 without and with various concentrations of cefotaxime at $25 \pm 1^\circ\text{C}$.

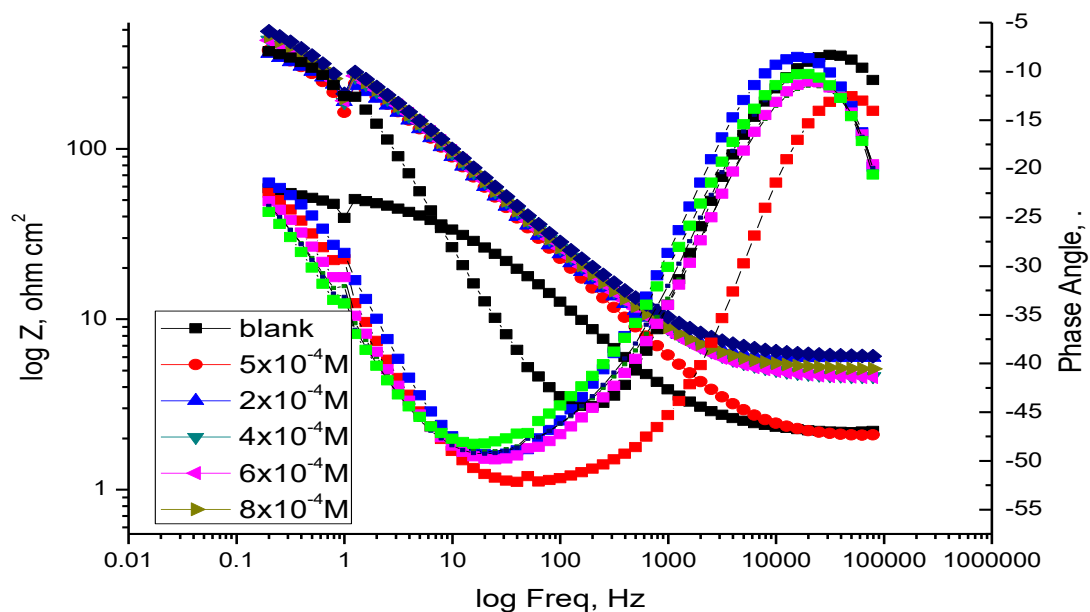


Figure 7. Bode plots recorded for copper in 1 M HNO_3 without and with various concentrations of cefotaxime at $25 \pm 1^\circ\text{C}$.

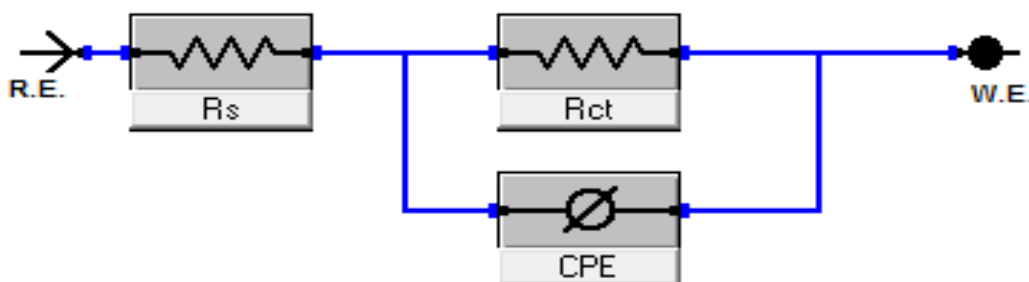


Figure 8. Electrical equivalent circuit used to fit the impedance data

The charge-transfer resistance (R_{ct}) values are calculated from the difference in impedance at lower and higher frequencies. The double layer capacitance (C_{dl}) and the frequency at which the imaginary component of the impedance is maximal ($-Z_{max}$) are determined. The impedance parameters derived from these investigations are summarized in Table (7). The results obtained from Table (7) reveals that the presence of the cefotaxime led to decreasing the values of C_{dl} due to the decrease of the local dielectric constant and/or from the increase of thickness of the electrical double layer. It was suggested that the inhibitor molecules were functioned by adsorption at the metal / solution interface. Thus, the decrease in C_{dl} values and the increase in R_{ct} values and consequently, the inhibition efficiency may be reported as the gradual replacement of water molecules by the adsorption of the inhibitor molecules from the metal surface, and by decreasing the extent of dissolution reaction.

Table 7. Electrochemical kinetic parameters obtained from EIS technique for copper in 1 M HNO_3 solution containing various concentrations of cefotaxime at $25 \pm 1^\circ C$.

Conc.,M,	$R_{ct}, \Omega \text{ cm}^2$	$C_{dl}, \mu F \text{ cm}^{-2}$	θ	%IE
1 M HNO_3	53.51	270	--	--
$0.5 \times 10^{-4} M$	426.70	189	0.875	87.5
$2 \times 10^{-4} M$	423.64	190	0.874	87.4
$4 \times 10^{-4} M$	556.60	149	0.904	90.4
$6 \times 10^{-4} M$	591.04	145	0.909	90.9
$8 \times 10^{-4} M$	615.06	136	0.913	91.3

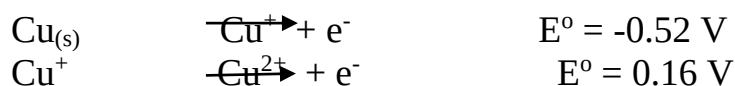
3.4. Mechanism of inhibition

Ulick R. Even, the British scientist who is considered the "father of corrosion science", has said that "corrosion is largely an electrochemical phenomenon, corrosion in an aqueous environment and in an atmospheric environment (which also involves thin aqueous layer) is an electrochemical process because corrosion involves the transfer of electrons between a metal surface and an aqueous electrolyte solution.

So its progress may be studied by measuring the changes which occur in metal potential with time or with applied electrical currents. Basically, an anode (site for an oxidation that produces electrons in the metal), a cathode (site for reduction that consumes electrons produced by the anodic reaction), an electrolyte (electric conductive environment), and a circuit connecting the anode and the cathode are required for corrosion to occur, the corroding piece of metal is described as a "mixed electrode" since simultaneous anodic and cathodic reactions are proceeding on its surface (i.e., the mixed electrode is a complete electrochemical cell on one metal surface). The general reaction that occurs electrochemically at the anode is the dissolution of metal as ions to form either soluble ionic products or an insoluble compound of the metal, usually an oxide.

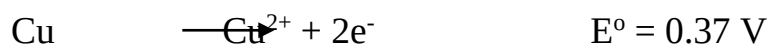


Where M=metal involved, n= valance of the corroding metal species and
Anodic dissolution of copper usually undergoes two electrochemical transformations:



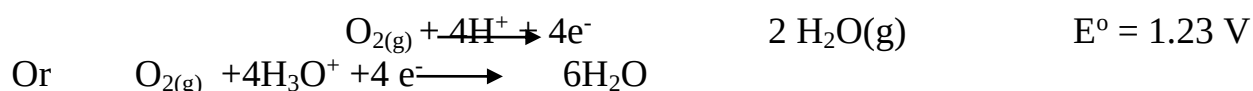
The copper will then dissolve until either all the oxygen is removed or an oxide film stops the process. That is the reaction why the cathodic reaction is predominant for the copper.

Even though the copper undergoes two reactions (oxidation of copper), this can be summarized as:



The loss of electrons or oxidation at the anode flow through the metallic circuit to the cathode and permit a cathodic reaction to occur, where at a cathodic site, the electrons react with some reducible component of the electrolyte and are themselves removed from the metal.

In alkaline and netral aerated solution (i.e. presence of oxygen in the water) the predominant catodic reaction is the reduction of dissolved oxygen gas [6] which will occur due to its higher potential:



For metals corroding in acidic solutions (< PH4), the supporting cathodic half- reaction tends to be hydrogen ion reduction:



In aerated acids, the cathodic reactions could be



The rates of the anodic and cathodic reactions (the rates of electron production and consumption)., of course, must be equivalent according to faraday's law, being determined by the total flow of electrons from corroding anodes to non-corroding cathodes which is called the "corrosion current", I_{corr} (i.e., a buildup of charge would occur). The driving force for electrons to flow from the anode to the cathode is the difference in potential between the anodic and cathodic site. Since the corrosion current must also flow through the electrolyte by ionic conduction the conductivity of the electrolyte will influence the way in which corrosion cells operate(42).

Most organic inhibitors contain at least one polar group with an atom of nitrogen or sulphur or in some cases selenium and phosphorus. The inhibiting properties of many compounds are determined by the electron density at the reaction center (43).

With increase in electron density in the center, the chemisorption between the inhibitor and the metal are strengthened (44, 45). Cefotaxime is organic compound that have center for π -electron and presence of hetero atoms such as oxygen and nitrogen; hence, the adsorption of the inhibitor on the surface on copper is enhanced by their presence. The inhibition efficiency cefotaxime is due to the formation of multi-molecular layer of adsorption between copper cefotaxime. Results of the present study have shown that cefotaxime inhibits the acid induced corrosion of copper by virtue of adsorption of its components onto the

metal surface. The inhibition process is a function of the metal, inhibitor concentration, and temperature as well as inhibitor adsorption abilities, which is so much dependent on the number of adsorption sites. The mode of adsorption (physiosorption) observed could be attributed to the fact that cefotaxime can be adsorbed physically. This observation may derive the fact that adsorbed organic molecules can influence the behaviour of electrochemical reactions involved in corrosion processes in several ways. The action of organic inhibitors depends on the type of interactions between the substance and the metallic surface. The interactions can bring about a change either in electrochemical mechanism or in the surface available for the processes (44).

4.CONCLUSIONS

From the overall experimental results the following conclusions can be deduced. The main conclusions are as follows:

1. cefotaxime shows good inhibitive action against the corrosion of copper in 1 M HNO_3 . The value of inhibition efficiency increases with increasing the inhibitor concentration and decreases with increasing of the temperature.
2. The adsorption of cefotaxime on copper is physical adsorption and obeys Langmuir adsorption isotherm.
3. The negative values of the free energy of adsorption and adsorption heat are indicate that the process was spontaneous and exothermic.
4. cefotaxime is good inhibitor and act mixed type but mainly cathodic inhibitors for copper corrosion in 1 M HNO_3 solution.
5. There is good agreement between the data obtained from chemical method and electrochemical methods.

REFERENCES

1. S.L. Li, H.Y. Ma, S.B. Lei, R. Yu, S.H. Chen, D.X. Liu, (1998). Corrosion 54, 947.
2. W. Shen, K. Nobe, E. McCafferty, R.J. Brodd (Eds.), (1986). Surfaces, Inhibition and Passivation, The Electrochemical Society, Pennington.
3. R. Youda, H. Nishihara, K. (1990). Aramaki, Electrochim. Acta 35, 1011.



4. C. Tornkvist, D. Thierry, J. Bergman, B. Liedberg, C. Leygraf, (1989). J. Electrochem. Soc. 136, 58.
5. V. Brusic, M.A. Frisch, B.N. Eldridge, F.P. Novak, F.B. Kaufman, B.M. Rush, G.S. Frankel, (1991). J. Electrochem. Soc. 138, 2253.
6. D. Tromans, R. Sun. (1991). J. Electrochem. Soc. 138, 3235.
7. H. Otmac'ic', J. Telegdi, K. Papp, E. Stupnis'ek-Lisac. (2004). J. Appl. Electrochem. 34, 5455.
8. M. Fenelon, C.B. Breslin. (2001). J. Appl. Electrochem. 31, 509–516.
9. J.-L. Yao, Y.-X. Yuan, R.-A. Gu. (2004). J. Electroanal. Chem. 573, 255.
10. P.G. Cao, J.L. Yao, W. Zheng, R.A. Gu, U.Q. Tian. (2002). Langmuir 18, 100.
11. D. Chadwick, T. Hashemi. (1978) Corros. Sci. 18, 39.
12. S.J. Gregg, K.S.W. Singh. (1967). Adsorption Surface Area and Porosity, Academic Press, London, p. 19.
13. O.L. Riggs, in: C.C. Nathan (Ed.). (1973). Corrosion Inhibitors, NACE, , p. 7.
14. I.N. Putilova, S.A. Balezin, V.P. Barannik, in: E. Bishop (Ed.). (1960). Metallic Corrosion Inhibitors, Pergamon Press, New York, London, p. 85.
15. U.R. Evans, The Corrosion and Oxidation of Metals. (1960). Arnold, London, p. 324.
16. E.M. Sherif, S.M. Park. (2006). Electrochim. Acta, 51, 6556.
17. E.M. Sherif, S. Park. (2006). Electrochim. Acta, 51, 4665.
18. J.B. Matos, L.P. Pereira, S.M.L. Agostinho, O.E. Barcia, G.G.O. Cordeiro, E.D. Elia. (2004). Electroanal. Chem., 570, 91.
19. L.R. Chauhan, G. Gunasekaran. (2007). Corros. Sci., 49, 1143.
20. A.M. Abdel-Gaber, B.A. Abd-El-Nabey, I.M. Sidahmed, A.M. El-Zayady, M. Saadawy. (2006). Corros. Sci., 48, 2765.
21. B.A. Abd-El-Nabey, A.M. Abdel-Gaber, M. El. Said Ali, E. Khamis and S. El. Housseiny, Int. J.
22. R.G. Parr, R.A. Donnelly, M. Levy, W.E. Palke. (1978). J. Chem. Phys. 68, 3801.
23. D.Q. Zhang, Q.R. Cai, X.M. He, L.X. Gao, G.S. Kim. (2009). Mater. Chem. Phys. 114, 612.
24. A.J. Bard, L.R. Faulkner, Electrochemical Method, John Wiley & Sons, NY (1980).
25. M. Kliskic, J. Radošević, S. Gndić. (1997). J. Appl. Electrochem. 27, 947.
26. F.M. Donahue, K. Nobe. (1965). J. Electrochem. Soc. 112, 886.
27. A.S. Fouda, K. Shalabi, A.A. Idress. (2014). Int. J. Electrochem. Sci., 9, 5126.
28. T.P. Zhao, G.N. Mu. (1999). Corros. Sci. 41, 1937.



29. A. Döner, G. Kardas.(2011). Corros. Sci. 53, 4223.
30. B.G. Ateya, B.E. El-Anadouli, F.M. El-Nizamy. (1984). Corros. Sci. 24, 509.
31. X.H. Li, S.D. Deng, H. Fu, G.N. Mu. (2010). Corros. Sci. 52, 1167.
32. G. Quartarone, G. Moretti, T. Bellomi, G. Capobianco, A. Zingales. (1998). Corrosion. 54, 606.
33. S.T. Selvi, V. Raman, N. Rajendran. (2003). J. Appl. Electrochem., 33, 1175.
34. L.R. Chauhan, G. Gunasekaran. (2007). Corros. Sci., 49, 1143.
35. M. El Achouri, S. Kertit, H.M. Gouttaya, B. Nciri, Y. Bensouda, L. Perez, M.R. Infante, K. Elkacemi, Prog. (2001). Org. Coat. 43, 267.
36. J.R. Macdonald, W.B. Johanson .(1987). Theory in Impedance Spectroscopy, John Wiley& Sons, New York.
37. S.F. Mertens, C. Xhoffer, B.C. Decooman, E. Temmerman. (1997). Corrosion. 53, 381.
38. Trabanelli, G., Montecelli, C., Grassi, V., Frignani, A., (2005). J. Cem. Concr. Res., 35, 1804.
39. A.J. Trowsdate, B. Noble, S.J. Haris, I.S.R. Gibbins, G.E. Thomson, G.C. Wood. (1996). Corros. Sci., 38, 177.
40. K. Shalabi,Y.M. Abdallah, H.M. Hassan, A.S. Fouda. (2014). Int. J. Electrochem. Sci., 9, 1468.
41. L. Metal Selwyn. (2004). A Handbook for the conservation Professional, Canadian Conservation Institute, Ottawa.
42. S.S. Abdel-Rehim, K.F. Khaled, N.S. Abd-Elshafi. (2006). Electrochim. Acta. 51, 3269.
43. E.L. Cook, N. Hackerman.(1951). J. Phys. Chem. 55, 549.
44. J.J. Bordeaux, N. Hackerman. (1957). J. Phys. Chem. 61, 1323.

الشعور بالسعادة وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بالبيضاء

جامعة عمر المختار

د. حليلة سعد فرج الدقوشي

محاضر قسم التربية الخاصة، التخصص الدقيق : علم نفس الفئات الخاصة

كلية التربية البيضاء جامعة عمر المختار، halima.aldagoush@omu.edu.ly

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار بالبيضاء وقد تكونت عينة الدراسة من (135) طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة عمر المختار بالبيضاء منهم (60) من الذكور، (75) من الإناث، (74) طلبة سنة أولى، (61) طلبة سنة رابعة وقد استخدمت في هذه الدراسة قائمة أكسفورد للسعادة من تأليف أرجايل وليو Argyle & Lu 1995 وترجمة أحمد عبد الخالق وآخرون (2003) ومقياس تقدير الذات من إعداد كوبر سميث Cooper Smith وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية.
2. ارتفاع في مستوى الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالسعادة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في الشعور بالسعادة.
5. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات.
6. لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في تقدير الذات.

وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء مدى تحقق فروض الدراسة وأهدافها والتراث البحثي والنظري المتاح وكذلك ما تثيره هذه النتائج من توصيات ودراسات جديدة بالبحث والدراسة في المستقبل.

الكلمات المفتاحية : الشعور بالسعادة - تقدير الذات - العلاقة - الطلاب - جامعة عمر المختار.

Abstract

The study aims to identify the relationship between the feeling of happiness and self-esteem among the students of the Faculty of Education at the University of Omar Al-Mukhtar in Al-Bieda. The study sample consisted of (135) students from the Faculty of Education at the University of Omar Al-Mukhta, 60 males, 75 females; 74 first Year Students and 61 fourth Year Students. The Oxford Happiness List by Argyle & Lu 1995, translated by Ahmed Abdel Khalek et al. (2003), and the self-assessment by Cooper Smith were used in this study. The study found the following results: First, there is a statistically significant correlation between happiness and self-esteem among students of the Faculty of Education. Second, there was a high level of happiness and self-esteem among the students of the Faculty of Education. Third, there were no statistically significant differences between males and females in feeling happy. Fourth, there were no statistically significant differences between the first and fourth year students in feeling happy. Fifth, there were no statistically significant differences between males and females in self-esteem. Sixth, there were no statistically significant differences between the first and fourth year students in self-assessment.

These results were discussed in light of the extent to which the study hypotheses and their objectives and the available research and theoretical heritage, as well as the results of these recommendations and studies worthy of research and study in the future.

Keywords: Feeling Happy - Self Esteem - Relationship - Students - Omar Al Mukhtar University

المقدمة

يعتبر موضوع السعادة من موضوعات علم النفس الإيجابي، والتي لم تحظ بالبحث والدراسة كغيرها من المتغيرات الأخرى فقد أهتم المتخصصون بالجوانب المرضية غير السوية كالأعراض النفسية والانحرافات على حساب الجوانب الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل والأمل والسعادة والرضا عن الحياة وتقدير الذات وكذا علاقة الإنسان بالآخرين وبالبيئة التي يعيش فيها كالتكيف وحل الصراعات والمساندة الاجتماعية، والبحث عن السعادة في هذا العصر له أهميته لمساعدة الفرد على مواجهة تحديات العصر وما يسببه من ضغوط على الإنسان في كافة مراحل حياته وبالتالي تحقيق التوافق والصحة النفسية، والشعور بالسعادة وكذلك التعبير عنها يختلف من فرد لآخر، ومن ثقافة لأخرى ومن مرحلة عمرية لأخرى كما تتباين مصادر الشعور بالسعادة من فرد لآخر فقد يكون النجاح الدراسي مصدراً للسعادة لفرد ما بينما يكون نجاح الحياة الاجتماعية مصدراً للسعادة لآخر وهكذا.

فقد بدأ اهتمام علم النفس بالسعادة كمفهوم قائم بذاته مع بداية السبعينيات عندما تم إدراجه ضمن مصطلحات علم النفس العام، وفي هذا الإطار تم دراسة السعادة في ضوء ارتباطها بالإشباع البيولوجي والاجتماعي والنفسي، وهذا يبدو واضحاً فيما أكده (ماسلو) أن إشباع الحاجات الأساسية يعد مصدراً مباشراً للشعور بالسعادة والصحة النفسية، كما وضع ماسلو أربعة عشر مكوناً إيجابياً تحدد مكونات الأمان النفسي وأدرج السعادة في المكون الرابع واعتبرها لذة وقتية فقط وليست شعوراً دائماً يلزم الفرد طوال حياته (Argyle & Lu , 1995).

والبحث عن السعادة هدف يلزم كل إنسان ولذا فإن تحقيقه لأهدافه يترتب عليه سعادته فسعادة الفرد تتحقق من خلال نجاحه في حل مشكلاته وفي حياته الدراسية والمهنية والزوجية وفي علاقته بالخالق وبأصدقائه وبأفراد أسرته وغيرها من مصادر السعادة وهذا يتطلب تمتع الفرد بتقدير لذاته حتى يتمكن من الاستفادة من كافة إمكانياته وقدراته العقلية لتحقيق نجاحا في شتى مجالات حياته يترتب عليها سعادته.

وتعد السعادة هي الغاية القصوى التي يطمح إليها الإنسان منذ القدم ومفهوم السعادة من المفاهيم التي اهتم بها الفلاسفة فالبحث عن السعادة عند اليونان هو المطلب الأسمى للإنسان وخيره الأعلى وغايته القصوى حيث ينظر أرسطو إلى السعادة على أنها لا تعدو أن تكون حالاً من أحوال النفس البشرية وسعادة الإنسان تكون بمزاوولته ما يمتاز به عن سائر الموجودات أي بمزاولة الحياة الناطقة على أكمل الوجوه ولكن لا تتحقق السعادة إلا عن طريق الرضا

فهو سر الحصول عليها فإذا رضي المرء على كل ما يصيبه من كدر الحياة وضيق عيشها كان في سعادة مستمرة لا تنقطع عنه إلا إذا فقد الرضا (سليمان، 2010).

والسعادة إلى حد ما حالة مزاجية تنشأ عن منطقة بالمخ وهذه المنطقة هي التي تولد المزاج والعواطف والتي هي مقر الشعور والقدرات الإدراكية والتي لها دور رئيسي في تنظيم العواطف وتنقسم القشرة المخية إلى قسمين نصف أيمن ونصف أيسر ولكل منهما وظائفه المختلفة فالنصف الأيسر في الدماغ هو الذي يحث على القيام بكل المهام التي تؤدي إلى زيادة القدرة على المهام كالسلوك الاجتماعي والعواطف أما النصف الأيمن في الدماغ فيتحكم في الاستجابة للعواطف الخارجية لتحقيق أهداف النصف الأيسر فإذا كان النصف الأيسر هو الأنشط كان مزاج الفرد أكثر إيجابية فهو يستيقظ في الصباح متفتحاً على العالم ويتصدى لحل المشاكل أما إذا كان النصف الأيمن هو الأنشط فنجد أنه ينسحب عادة إلى داخله خجولاً قلقاً مكتئباً (ستيفن، 2001).

ومن ناحية أخرى أشار (ماسلو) إلى أن إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية والاجتماعية والنفسية ومواجهه التحديات بأقصى حدود القدرة يعد مصدراً مباشراً للشعور بالسعادة والبهجة وهي ما أسمها بقيمة الخبرة والتي تعبر عن أسعد لحظات العمر (سالم، 2008).

ويرى أصحاب النظرية العاملية أن السعادة سمة ثابتة تعتمد أساساً على سمات الشخصية وبخاصة العوامل الخمسة الكبرى وهي (الانبساطية والعصابية والمجاعة و يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة) وتؤكد أن لدى كل فرد إمكانية فطرية للسعادة ويرى أصحاب هذه النظرية أن السعادة تتحدد أساساً عن طريق عوامل الشخصية (Diener & Diener, 1996).

ولقد أكد العديد من الباحثين على أهمية دراسة تقدير الذات لكونه متغيراً إيجابياً في الشخصية من ناحية إلى جانب ارتباطه بتدعيم جوانب أخرى إيجابية في الشخصية من ناحية أخرى وهذا ما أكد عليه المنظرون في مجال علم النفس حيث أشاروا إلى أن تقدير الذات يعد مكوناً هاماً في الشخصية الإنسانية ، كما أكدوا على العلاقة بين تقدير الذات وكل من الصحة النفسية والسعادة والتفاؤل والانبساط والرضا عن الحياة وغيرها من الجوانب الإيجابية التي

أكدت نتائج العديد من الدراسات على ارتباطها الإيجابي بتقدير الذات & Sonja , chirs , 2006) (Dimatteo).

وقد اعتبر روزنبرج Rosenberg أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه ويوضح ثلاث تصنيفات للذات وهي الذات المدركة وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها ، الذات المرغوبة وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد ، الذات المقدمة وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين ويركز "روزنبرج" على دور العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقدير لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين (Rosenberg , 1979).

ويذكر سليمان (1999) أن زيلر يؤكد على أن تقدير الذات مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك فإنه يفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

وبالرغم من أن عدد الدراسات التي اهتمت ببحث العلاقة بين تقدير الذات والسعادة قليلة إلا أن بعضها أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والشعور بالسعادة وأن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يتمتعون بصحة نفسية جيدة تجعلهم قادرين على التعامل بفاعلية مع الآخرين ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم أثناء تعاملهم مع المحيطين بهم فهم يعرفون ما يريدون أن يفعلوه في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه (Furry , 2005).

أما عن الفروق بين الجنسين في معدلات السعادة فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور كدراسة (العنزي، 2001) دراسة (عبدالحالق وآخرون، 2003) في حين دراسة (الجمال، 2011) أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في معدلات السعادة لصالح الإناث وبعض الدراسات أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة في مستويات السعادة بين الذكور والإناث مثل دراسة (اليحفوفي، 2006) دراسة (جوده، 2007) دراسة (البهاص، 2009)، دراسة (أبو هاشم، 2010).

أما عن الفروق بين الجنسين في تقدير الذات فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث كدراسة (عريبات والزعول، 2008) دراسة (أوشن، 2015) في حين دراسة (بن دهنون ومأحي، 2014) أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

أما عن الفروق بين الطلاب في الشعور بالسعادة حسب المرحلة الدراسية فقد أظهرت دراسة (عبدالعظيم، 2009) دراسة (محمد، 2011) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات المرحلة الدراسية.

أما عن الفروق بين الطلاب في تقدير الذات حسب المرحلة الدراسية فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المستوى الدراسي كدراسة (عريبات والزعول، 2008)، (دراسة بن دهنون ومأحي، 2014).

مشكلة الدراسة :

يعد طلبة الجامعات عماد الأمة بشكل عام وزهرة المجتمع بشكل خاص فقد اهتمت الكثير من الدراسات بالطلبة الجامعيين ووجهت الاهتمام بالدرجة الأولى على المتغيرات التي تؤثر على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وبدأت تسود الآن البحوث التي تربط بين قدرات الفرد العقلية وصحته النفسية وشعوره بالسعادة والرضا عن الحياة وتقديره لذاته لما لها الأثر الأكبر على حياة الطالب الجامعي.

أن دراسة العلاقة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى الشباب الجامعي يمثل أهمية لما لهذه المرحلة من طبيعة خاصة تجعلها مرحلة قرارات تتعلق بأسلوب الحياة الأكاديمية والاجتماعية وأن الفشل في تحقيق ذلك قد يؤدي إلى شعور الطالب الجامعي باليأس بل إن كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية تشهدها هذه المرحلة وحتى يمثل الشاب الجامعي مصدر دعم لمجتمعه لابد من دراسة أهم المشكلات التي تعترض سبل نموه حتى يصبح مصدراً رئيسياً لمساندة المجتمع على النهوض والتقدم.

ويعد متغير الجنس والمرحلة الدراسية من المتغيرات الديموغرافية التي تم تناولها في العديد من الدراسات السابقة ومن استقراء نتائج هذه الدراسات والتي أشارت بعضها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور

والبعض الآخر لصالح الإناث في حين دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الشعور بالسعادة وتقدير الذات وكذلك متغير المرحلة الدراسية فبعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات المرحلة الدراسية في حين البعض الآخر فقد أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المستوى الدراسي في الشعور بالسعادة وتقدير الذات ونظراً لتضارب نتائج الدراسات السابقة حول ما إذا كان هناك فروق في الشعور بالسعادة وتقدير الذات تعزى إلى النوع أو المرحلة الدراسية فإنه تظهر الحاجة الماسة لأجراء هذه الدراسة وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التعرف على العلاقة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية وأيضاً دراسة تأثير متغير النوع والمرحلة الدراسية على شعور الطلبة بالسعادة وتقدير ذواتهم.

الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أولاً الأهمية النظرية:

1. تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تناولها أحد موضوعات علم النفس الإيجابي وهو موضوع السعادة باعتبارها أحد متغيرات السلوك الإيجابي والمشاعر الإيجابية والذي يعتبر البحث فيه من الموضوعات الحديثة فضلاً عن أنه يربط السعادة بأحد مؤشرات الصحة النفسية وهو تقدير الذات لكونه متغيراً إيجابياً في الشخصية من ناحية إلى جانب ارتباطه بتدعيم جوانب أخرى إيجابية في الشخصية من ناحية أخرى والذي يلعب دوراً في تحقيق توافق الفرد وصحته النفسية ونجاحه في الحياة.
2. إثراء الجانب النظري بمعدلات السعادة لمراحل عمرية مختلفة بين مراهقين وشباب.

ثانياً الأهمية التطبيقية:

1. الحصول على المتخصصين في مجال علم النفس والمؤسسات التعليمية بكافة مراحلها عن مكونات السعادة الحقيقية والاستفادة من النتائج في تقديم توصيات إرشادية ومقترحات لدراسات أخرى في نفس المجال.
2. قد تفيد الدراسة الحالية الجامعة في الوقوف على حل بعض المشكلات النفسية لدى الطلبة الجامعيين وتوفير البيئة المناسبة لهم وإعداد برامج علاجية وإرشادية لبعض المشكلات التي تظهر لديهم.

مصطلحات الدراسة:

1. الشعور بالسعادة: هو شعور داخلي إيجابي يعبر عنه الفرد بطريقة لفظية أو غير لفظية ويصاحبه تغيرات فسيولوجية داخلية وخارجية متمثلة في اعتدال المزاج والتعبير عن الرضا بالحياة والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات أو على أساس شعوره بالبهجة والاستمتاع وتكوين صورة إيجابية عن نفسه فالسعادة تقتزن بالصحة النفسية (سالم ، : 2008 38).

وتعرف السعادة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس المستخدم في الدراسة (قائمة أكسفورد للسعادة ترجمة عبدالحالق وآخرون 2003).

2. تقدير الذات: هو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه وتقييمه لها فالتقدير الإيجابي المرتفع للذات يعبر عن مدى قبول الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة وجدير بالاحترام والتقدير السلي للذات يعبر عن مشاعر عدم قبوله لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص خاصة عند مقارنة نفسه بالآخرين وشعوره بأنه ليس له قيمة أو أهمية (سلامة ، 1999: ص 9).

ويعرف تقدير الذات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس المستخدم في الدراسة من إعداد (كوبر سميث).

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بالبيضاء جامعة عمر المختار بالمرحلة الدراسية الأولى والرابعة للعام الجامعي 2015 – 2016 .

الدراسات السابقة :

دراسة (العنزي، 2001) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة ومتغيرات الدراسة الرضا عن الحياة والثقة بالنفس والتفاؤل والتوازن الوجداني لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة وتكونت عينة الدراسة

من(410)طالب وطالبة من كلية التربية منهم (192)طالب،(218)طالبة وقد استخدم مقياس الرضا عن الحياة ومقياس التوازن الوجداني ومقياس الثقة بالنفس ومقياس التفاؤل وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور ولم توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالرضا عن الحياة والتفاؤل والوجدان الإيجابي والسلبي كما أسفرت النتائج إلى ارتباط إيجابي بين الرضا عن الحياة والثقة بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي من جهة وعلاقة ارتباطية سالبة مع الوجدان السلبي، أن التفاؤل والوجدان الإيجابي والسلبي متغيرات منبعثة بالرضا عن الحياة والسعادة.

كما هدفت دراسة(عبدالحال وآخرون، 2003) إلى دراسة معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي وتكونت العينة من(1420)من طلاب المدارس الثانوية والجامعات وقد طبقت الصيغة المعدلة من قائمة أكسفورد للسعادة وأسفرت النتائج عن حصول الذكور على متوسط أعلى في مقياس السعادة مقارنة بعينة الإناث كما أكدت النتائج وجود تفاعل جوهري بين السعادة وكل من العمر والجنس.

في حين أن دراسة(اليحفوفي، 2006) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السعادة والاكتئاب وبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والانتماء الديني، ونوع الجامعة)وتكونت عينة الدراسة من(610)طالب وطالبة من الجامعتين اللبنانية والأمريكية واختيرت هاتان الجامعتين لأنهما تضمّان طلاب من مختلف المذاهب الدينية والمناطق الجغرافية والطبقات الاجتماعية وقد استخدم في الدراسة قائمة أكسفورد للسعادة والتي قام بترجمتها وتعريبها أحمد عبدالحال وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين المسلمين والمسيحيين على مقياس السعادة، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس السعادة، وفيما يتعلق بمتغير الجامعة فقد برهنت النتائج أن طلاب الجامعة الأمريكية هم أكثر سعادة من طلاب الجامعة اللبنانية وذلك يظهر أن مستوى السعادة والاكتئاب وتأثر بعامل الطبقة الاقتصادية والاجتماعية ، وارتفاع نسبة الاكتئاب لدى المسلمين مقارنة بالمسيحيين.

كما هدفت دراسة(جوده، 2007) إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى والتعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى أفراد العينة والتي يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس وتكونت عينة الدراسة من(231)طالب وطالبة منهم(85)طالب،(146)طالبة من طلاب جامعة الأقصى وقد استخدم في الدراسة قائمة أكسفورد للسعادة والتي قام بترجمتها وتعريبها أحمد عبدالحال وأسفرت

نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس، عدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس.

أما دراسة(البهاص، 2009) هدفت إلى تقصي العلاقة بين أبعاد مقياس العفو من ناحية وأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة من جانب آخر ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث وبين الطلاب الأكبر سناً والأصغر سناً في متغيري العفو والسعادة ومعرفة مدى اختلاف الشعور بالسعادة باختلاف مستويات العفو ومدى إسهام عوامل الشخصية في تفسير تباين العفو ومدى إسهام أبعاد العفو في تفسير تباين الشعور بالسعادة، وتكونت عينة الدراسة من(304)طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة طنطا وقد استخدم مقياس العفو ومقياس الشعور بالسعادة ، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد العفو ودرجات أبعاد الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود تأثير دال إحصائي لمتغيري السن والجنس والتفاعل بينهما على متغيرات كل من العفو والشعور بالسعادة ، وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب مرتفعي العفو والطلاب منخفضي العفو على أبعاد الشعور بالسعادة لصالح مرتفعي العفو كما أن أبعاد العفو تسهم في تفسير أبعاد الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة(عبدالعظيم، 2009) إلى إلقاء الضوء على السعادة من وجهات نظر متباينة والعوامل التي ترتبط بالشعور بالسعادة والعوامل التي تعوق الشعور بها والكشف عن الفروق في مستويات السعادة ومعوقاتها بين طالبات الفرقة الأولى والرابعة من المرحلة الجامعية والتعرف على مدى اختلاف مستويات السعادة ومعوقاتها لدى طالبات المرحلة الجامعية باختلاف المستوى الاجتماعي(الاقتصادي- الثقافي) وباختلاف البيئة(ريف- حضر)وتكونت عينة الدراسة من(287)طالبة من كلية البنات جامعة عين شمس وقد استخدم مقياس للسعادة ومعوقاتها من إعداد الباحثة وقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات السعادة بين طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة من المرحلة الجامعية ووجود فروق دالة إحصائية في مستويات السعادة بين طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة من المرحلة الجامعية فيما يتعلق بالبعد الثقافي وذلك لصالح الفرقة الرابعة ، وجود فروق دالة إحصائية في مستويات السعادة فيما يتعلق بالبعد الديني وذلك لصالح طالبات الريف.

في حين دراسة (أبو هاشم، 2010) هدفت إلى معرفة طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومدى وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية وتكونت عينة الدراسة من (405) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة الزقازيق منهم (109) طالباً، و (296) طالبة، وقد استخدم مقياس السعادة النفسية وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس تقدير الذات ومقياس المساندة الاجتماعية وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية ومكوناتها الفرعية: الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة المهادفة، تقبل الذات، يمكن التنبؤ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالسعادة النفسية ومكوناتها المختلفة مع اختلاف نسب إسهام كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، يمكن التنبؤ من تقدير الذات بالسعادة النفسية ومكوناتها المختلفة مع اختلاف نسب إسهام كل عامل من عوامل تقدير الذات، يمكن التنبؤ من المساندة الاجتماعية بالسعادة النفسية ومكوناتها المختلفة مع اختلاف نسب إسهام كل عامل من عوامل المساندة الاجتماعية.

أما دراسة (الجمال، 2011) هدفت إلى معرفة السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك وتكونت عينة الدراسة من (258) طالب وطالبة بكلتي التربية والآداب والعلوم بجامعة تبوك منهم (100) طالباً، (158) طالبة وقد طبق عليهم مقياس السعادة النفسية ومقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية وقد أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع والدلالة بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات الطلاب في السعادة بمكوناتها المختلفة والاتجاه نحو الدراسة الجامعية، وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية لصالح الإناث، عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب وذوي التخصصات الأدبية في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية، يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من السعادة النفسية ومكوناتها الفرعية والاتجاه نحو الدراسة الجامعية مع اختلاف نسب إسهام هذه العوامل.

كما هدفت دراسة(محمد،2011) إلى معرفة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى وتكونت عينة الدراسة من(400) طالبة جامعة أم القرى منهن(200) قسم علمي(200) قسم أدبي وقد طبق عليهن مقياس الذكاء الانفعالي وقائمة اكسفورد للسعادة من إعداد أحمد عبدالحالقي ومقياس الأمل من إعداد أحمد عبدالحالقي وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الفرعية وكل من السعادة ومقياس الأمل، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأمل تبعاً لمتغير التخصص العلمي في اتجاه التخصص الأدبي بينما لم تظهر فروق بين متوسطات درجات الذكاء الانفعالي والسعادة وبعدي الأمل، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والسعادة والأمل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي(الأول- الرابع)،توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السعادة والأمل ببعدي لدى(مرتفعات- منخفضات)في اتجاه مرتفعات الذكاء الانفعالي.

في حين هدفت دراسة(عريبات والزعول،2008) إلى معرفة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي وتكونت عينة الدراسة من(662)طالب وطالبة منهم(280)طالب،(382))طالبة وقد استخدم الباحثان مقياس تقدير الذات وجرى رصد المعدلات التراكمية لأفراد العينة في دائرة القبول والتسجيل وقد أظهرت النتائج وجود تباين دال إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة المندرين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات يعزى إلى المستوى الدراسي، لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص والتفاعل فيما بينهما وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الأكاديمي ومستوى تقدير الذات.

أما دراسة(بن دهنون وماحي،2014) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران بالجزائر وتكونت عينة الدراسة من(156)طالب وطالبة بالسنة الأولى والسنة الثالثة وقد استخدم مقياس تقدير الذات(لروزنبرج) ومقياس الوحدة النفسية (لراسل) وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغير الشعور بالوحدة النفسية في حين توجد فروق دالة إحصائياً في متغير تقدير الذات بين الجنسين ولصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستوى الأول والمستوى الثالث في متغير الشعور

بالوحدة النفسية في حين توجد فروق دالة إحصائياً في متغير تقدير الذات بين السنة الأولى والسنة الثالثة في التعليم الجامعي ولصالح السنة الثالثة.

كما هدفت دراسة (العمرات والرفوع، 2014) إلى التعرف على مستوى الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بدرجة تقدير الذات لدى طالبات جامعة الطفيلة التقنية في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبة وقد استخدم مقياس مستوى الرضا عن الحياة الجامعية ومقياس تقدير الذات وقد أظهرت النتائج إلى أن درجة رضا الطالبات عن الحياة الجامعية جاء بتقدير متوسط أما درجة تقديرهن لذواتهن فقد جاء بدرجة عالية كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد الدراسة لدرجة الرضا عن الحياة الجامعية في مجال الضبط الذاتي تعزى لمتغيرات التخصص والمسكن الجامعي والمعدل التراكمي لصالح الكليات الإنسانية للطالبات القاطنات في سكن الجامعة واللواتي معدلتهن التراكمية جيد فأكثر كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لذواتهن لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطالبات اللواتي معدلتهن التراكمية جيد فأكثر كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا لدى طالبات الجامعة عن الحياة الجامعية وتقدير الذات.

أما دراسة (أوشن، 2015) فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعة وكذلك الفروق بين هذه المتغيرات في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي بجامعة الحاج لخضر باتنة وتكونت عينة الدراسة من (298) طالب وطالبة منهم (160) طالبة (138) طالب بمختلف التخصصات وقد استخدم استمارة واقع التوجيه الجامعي من إعداد الباحثة ومقياس تقدير الذات (لكوبر سميث)، استمارة قلق المستقبل المهني من إعداد الباحثة وقد أظهرت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير الجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

فروض الدراسة :

1. توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية.
2. يتوقع ارتفاع في مستوى الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية.
3. توجد فروق دالة إحصائية في الشعور بالسعادة وفقاً لمتغير النوع.
4. توجد فروق دالة إحصائية في الشعور بالسعادة وفقاً للمرحلة الدراسية (السنة الأولى – السنة الرابعة).
5. توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات وفقاً لمتغير النوع.
6. توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات وفقاً للمرحلة الدراسية (السنة الأولى – السنة الرابعة).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغير السعادة وتقدير الذات كما استخدم المنهج المقارن للتعرف على تأثير النوع والمرحلة الدراسية على مفهومي السعادة وتقدير الذات.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية بالسنة الأولى والسنة الرابعة بالبيضاء جامعة عمر المختار البالغ عددهم (706) طالب وطالبة.

عينة الدراسة: لقد سحبت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية النسبية وتكونت عينة الدراسة من (135) طالب وطالبة بنسبة 19% من مجتمع البحث والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع والمرحلة الدراسية.

جدول (1) أعداد أفراد العينة موزعين حسب النوع والمرحلة الدراسية ن = 135

المرحلة الدراسية	النوع	العدد	المجموع
المرحلة الأولى	ذكور	28	74
المرحلة الأولى	إناث	46	
المرحلة الرابعة	ذكور	32	61
المرحلة الرابعة	إناث	29	

أدوات الدراسة :

1. قائمة أكسفورد للسعادة من تأليف (أرجايل وليو Argyle & Lu 1995) وترجمة عبدالحالق وآخرون (2003) وتتكون القائمة من (29) عبارة في الصورة العربية ويتم الإجابة على القائمة (غالباً- كثيراً - أحياناً - قليلاً - نادراً) وتتراوح الدرجة على كل بند من (1- 5) درجات وتعد الدرجة (145) هي الدرجة الكلية على المقياس وأقل درجة تساوي (29) درجة ولقد تم صياغة كل بنود القائمة بصورة إيجابية, وتمتع القائمة بخصائص سيكومترية مرتفعة من ناحية الثبات والصدق فقد قام عبدالحالق وآخرون (2003)) بالتحقق من صدق وثبات القائمة في البيئة العربية على عينات مختلفة من طلبة الثانوية وطلبة الجامعة فقد كان ارتباط صدق المحك بالقائمة مرتفع ما بين (0.56- 0.70) وقيم ثبات ألفا ما بين (0.91- 0.94).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الصدق للمقياس من خلال الصدق التلازمي حيث قامت بتطبيق مقياس الشعور بالسعادة النفسية من إعداد (أماني عبدالمقصود، 2003) مع أداة الدراسة الحالية قائمة أكسفورد للسعادة على عينة من طلبة كلية التربية (ن = 30) وقد تم حساب الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المقياسين وكانت درجة العلاقة بينهما (0.75) وهذا إلى يشير إلى أن أداة البحث تتمتع بصدق تلازمي كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس استخدام معادلة الفاكرونباخ وكانت قيمة الثبات (0.70) عند مستوى دلالة (0.01).

2. مقياس تقدير الذات من إعداد (كوبر سميث) ويتكون المقياس من (25) عبارة منها (8) عبارات موجبة, (17) عبارة سالبة ويتم الإجابة على المقياس (تنطبق (2) (لا تنطبق) (1) في حالة العبارات الإيجابية وتكون الدرجة معكوسة عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة (تنطبق) (1) (لا تنطبق) (2) وتعد الدرجة (50) هي الدرجة الكاملة على المقياس بينما تعتبر الدرجة (25) هي الدرجة السفلى على المقياس ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مرتفعة من ناحية الثبات والصدق فقد قام (عبدالعزیز، 2012) بالتحقق من

صدق وثبات مقياس كوبر سميث عن طريق الاتساق الداخلي وكان يتراوح ما بين (0.35-0.68) عند مستوى دلالة (0.01) وقيمة الثبات عن طريق إعادة الاختبار (0.63) عند مستوى دلالة (0.01).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الصدق للمقياس من خلال الصدق التلازمي حيث قامت بتطبيق مقياس تقدير الذات (روزنبرج) مع أداة الدراسة الحالية مقياس تقدير الذات من إعداد (كوبرسميث) على عينة من طلبة كلية التربية (ن = 30) وقد تم حساب الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المقياسين وكانت معامل الارتباط بينهما (0.62) باستخدام معادلة بيرسون وهذا يشير إلى أن أداة البحث صدقها في قياس الصفة المراد قياسها كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ (KR20) وقد بلغ (0.70) عند مستوى دلالة (0.01).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه : توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية.

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات والجدول التالي يوضح الارتباط بين المتغيرين.

جدول (2) معامل الارتباط بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات

المقياس	العينة	معامل الارتباط مع	مستوى الدلالة
السعادة	135	* 0.20	0.05
تقدير الذات			

نلاحظ من الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين متغير الشعور بالسعادة ومتغير تقدير الذات وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العنزي، 2001) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالسعادة والثقة بالنفس كذلك دراسة (العمرات والرفوع، 2014) التي أشارت إلى

وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات فالأشخاص السعداء لديهم تقدير مرتفع للذات في حين يرتبط التقدير المنخفض بالاضطرابات النفسية وخاصة الاكتئاب وهذه نتيجة طبيعية فقد أكدت العديد من الدراسات على العلاقة بين تقدير الذات وكل من الصحة النفسية والسعادة والتفاؤل والانبساط والرضا عن الحياة وغيرها من الجوانب الإيجابية التي أكدت نتائج العديد من الدراسات على ارتباطها الإيجابي بتقدير الذات (Sonja, Dimatteo, & Chirs, 2006).

وهذه النتيجة تتفق مع مراجعة التراث التي تشير إلى وجود تأثير موجب ومباشر لتقدير الذات على السعادة النفسية وأن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يتمتعون بصحة نفسية جيدة تجعلهم قادرين على التعامل بفاعلية مع الآخرين ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم أثناء تعاملهم مع المحيطين بهم فهم يعرفون ما يريدون أن يفعلوه في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه فتقدير الذات الإيجابي يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وتقبل الذات وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين والقدرة على الإنجاز والشعور بالسعادة والتفاؤل والرضا عن الحياة.

ينص الفرض الثاني على أنه : يتوقع ارتفاع في مستوى الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية.

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام كل من المتوسط والانحراف المعياري واختبار (t) لمعرفة مستوى الشعور بالسعادة وتقدير الذات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) مستوى الشعور بالسعادة وتقدير الذات (ن = 135)

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الشعور بالسعادة	72.5	98.19	11.62	134	73.13	0.000 دالة
تقدير الذات	25	38.54	3.73	134	-105.74	0.000 دالة

نلاحظ من الجدول (3) ارتفاع في مستوى الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (جوده ، 2007) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى السعادة لدى طلبة الجامعة ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب الجامعي قد اكتسب خبرة في مواجهة الصراعات والتحديات اليومية من تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وما يتبع ذلك التغير الحاصل في القيم الإنسانية خلقت نوع من التحدي الإيجابي للطلاب الجامعي

الذي استطاع التغلب على كل هذه العقبات لأن الطالب الجامعي يعي أن السعادة في الدنيا تقوم على فهم الإنسان لذاته وتقديره لها ودفعها في السير في طريق الفضيلة والابتعاد عن الملذات المادية وهذا ما أوصى به الدين الإسلامي, كما ولطبيعة الطالب الجامعي المقتنع بحدود إمكانياته واستمتاعه بعلاقاته الاجتماعية والانفعالية الدور الأكبر في شعوره بالسعادة وتقدير الذات وتدل هذه النتيجة أن الطالب الجامعي يتعرض إلى العديد من المواقف الاجتماعية والانفعالية السارة التي تحدث لديه السعادة وترفع من تقديره لذاته.

ينص الفرض الثالث على أنه : توجد فروق دالة إحصائية في الشعور بالسعادة وفقاً لمتغير النوع.

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام كل من المتوسط والانحراف المعياري واختبار (t) لدراسة الفروق بين الجنسين في الشعور بالسعادة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الشعور بالسعادة

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكور	97.50	12.52	133	-524	601. غير دالة
إناث	98.58	11.12			

نلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الشعور بالسعادة وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (العنزي، 2001)، دراسة (عبدالخالق وآخرون، 2003)، دراسة (أبو هاشم، 2010)، دراسة (الجمال، 2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الشعور بالسعادة في حين تتفق هذه النتيجة مع دراسة (اليحفوفي، 2006)، دراسة (جوده، 2007)، دراسة (البهاص، 2009)، دراسة (أبو هاشم، 2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الشعور بالسعادة وهذه النتيجة تتفق مع التراث التربوي بالرغم من أن طلبة الجامعة لديهم من الأعباء الدراسية التي تثقل كاهلهم إلا أنهم يستطيعون أن يوفروا جو من السعادة الإيجابية من خلال إنشاء أفضل الصداقات والقيام بالأنشطة الجامعية والتي كان لها دور في جعل التعليم مصدراً من مصادر السعادة وهذا ما أشار إليه (أرجايل، 1993) إلى أنه لا فروق في السعادة بين الذكور والإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الذي يمتلك ناحية للعلم تكون له رؤية متسعة للأمور ولديه قدرة على التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول لها وأن رؤيته لذاته تكون إيجابية وهذه المتغيرات تعمل على اتجاه السعادة، وكما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن شبكة العلاقات الاجتماعية لطلبة الجامعة والتي يشعرون من خلالها بدورهم في الحياة تؤدي إلى

إسعادهم وأن لطبيعة التفكير المنطقية والمرتبطة بالواقع ونظرتهم إلى الحياة بشكل إيجابي دور في إسعاد الطلاب الجامعيين ولأن الذكور والإناث يعيشون نفس التحديات الصعبة والتي ساهمت من التقارب في شعورهم بالسعادة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى ما يتبعه الوالدين من أساليب متشابهة في التنشئة الاجتماعية وأساليب التعامل مع الجنسين وخاصة في هذه المرحلة العمرية من السنوات الجامعية كما يمكن تفسيره لما تعرضت له غالبية المجتمعات ومنها المجتمع الليبي من تغيرات ثقافية واجتماعية انعكست بالتالي على طلبة الجامعات فعدم التفرقة بين الذكور والإناث في التربية والمعاملة كان له دور في إسعادهم ولأنهم يعيشون نفس التحديات.

ينص الفرض الرابع على أنه : توجد فروق دالة إحصائية في الشعور بالسعادة وفقاً للمرحلة الدراسية (السنة الأولى – السنة الرابعة).

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام كل من المتوسط والانحراف المعياري واختبار (t) لدراسة الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في الشعور بالسعادة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في الشعور بالسعادة

المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
السنة الأولى (ن = 74)	98.74	10.37	133	.613	.541. غير دالة
السنة الرابعة (ن = 61)	97.50	13.04			

نلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في الشعور بالسعادة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عبدالعظيم، 2009، دراسة محمد، 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات السعادة بين طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة المرحلة الجامعية متقاربة من حيث الاستمتاع بتلك الفترة وتكوين علاقات اجتماعية فهي تكون تقريبا متشابهة لدى الطلبة.

ينص الفرض الخامس على أنه : توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات وفقاً لمتغير النوع.

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام كل من المتوسط والانحراف المعياري واختبار (t) لدراسة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكور	38.36	3.60	133	-.430	.668. غير دالة
إناث	38.64	3.81			

نلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الذات وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عربيات والزعول، 2008) دراسة (أوشن، 2015) في حين أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة (بن دهنون ومأحي، 2014) وهذه النتيجة تبدو منطقية إذ أن الفرد في هذه المرحلة العمرية يكون متطعاً إلى ذاته ومقدراً لها أكثر من المراحل الأخرى التي يمر بها في حياته وأن كلا الجنسين يطمح للاستقلال بشخصيته وتحمل المسؤولية بشكل كامل ومستقل في رأيه مما يبعث في ذاته الإحساس بالاحترام والتقدير لها فهم يعيشون في نفس الظروف الحياتية والجامعية وكذلك ما يدفع الجنسين إلى إثبات ذاته وقدرته على كافة الجوانب الحياتية مما يدفع بكل منهم للاعتماد على قدراته والاستقلال ويصبح تقديره لذاته إيجابياً، ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات أن المجتمع اليوم أصبح يعطي فرص متكافئة للجنسين في جميع المجالات وخاصة مع تطور المجتمع وتقدمه أصبحت التنشئة الأسرية في البيئة اليبية تعطي نفس الأدوار لكل من الذكور والإناث بالإضافة إلى التعامل المتبادل للجنسين في المدرسة ويتعرضان لأساليب تنشئة اجتماعية غالباً ما تكون متشابهة حيث أصبح كلاهما يتلقى المعاملة نفسها ولم تعد الأسرة تفرق بينهم بل أصبحت تحثهم على التشجيع والتفوق والنجاح في الدراسة والعمل معاً.

ينص الفرض السادس على أنه : توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات وفقاً للمرحلة الدراسية (السنة الأولى – السنة الرابعة).

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام كل من المتوسط والانحراف المعياري واختبار (t) لدراسة الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في تقدير الذات والجدول التالي يوضح ذلك.

المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
السنة الأولى (ن = 74)	38.78	3.77	133	.833	407. غير دالة
السنة الرابعة (ن = 61)	38.24	3.69			

نلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في تقدير الذات وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (بن دهنون ومأحي، 2014) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في متغير تقدير الذات بين السنة الأولى والسنة الثالثة في التعليم الجامعي ولصالح السنة الثالثة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المستويات التعليمية في المرحلة الجامعية تعد متقاربة في السن لذلك فإن الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة تعد محدودة للغاية وبالتالي الفرق في تقدير الذات لا يمكن ظهوره بسهولة في حالة المستويات العمرية المتقاربة كما ويمكن القول بأن طبيعة العلاقات الاجتماعية في الجامعة تكاد لا تختلف كثيراً من فرقة دراسية إلى فرقة دراسية أخرى.

التوصيات:

1. تدريب الشباب الجامعي على كيفية مواجهة ضغوط الحياة والأحداث الضاغطة، غرس روح المساندة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية لدى طلاب وطالبات الجامعة لما لها من تأثير قوي ومباشر على عوامل السعادة النفسية.

2. تقديم البرامج التدريبية لتنمية تقدير الذات وتكوين ذات إيجابي لدى الطلاب، تضمين برامج إعداد المعلمين في كليات التربية مقررًا عن مهارات التفكير الإيجابي التي تؤدي إلى زيادة مستوى السعادة النفسية والعمل على تهيئة المناخ الجامعي الذي يشعر الطلاب بقيمتهم الذاتية داخل المجتمع و يسهم في تحقيق السعادة النفسية.

المقترحات:

1. دراسة علاقة متغيرات نفسية أخرى مع مفهوم السعادة وتقدير الذات لم تهتم الدراسة الحالية بها.

2. دراسة مفهوم السعادة وتقدير الذات لدى فئات عمرية أخرى.
3. دراسة فئات أخرى من الكليات المناظرة والكليات العلمية الأخرى.
4. دراسة علاقة مفهومي السعادة وتقدير الذات بمتغيرات ديموغرافية أخرى .

المراجع

- أبو هاشم، السيد محمد(2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية ،20(81)، 269-350.
- أرجيل، مايكل(1993). سيكولوجية السعادة، ترجمة : فيصل عبد القادر يونس، الكويت : عالم المعرفة.
- أوشن، نادية(2015). التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات " دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- بن دهنون، شيرين؛ ماحي، إبراهيم(2014). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة , مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية , (16)، - 69 86.
- البهاص، سيد أحمد(2009). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، (23)، 327- 378.
- الجمال، سمية أحمد(2011). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك، مجلة كلية التربية ، 28 (78)، 1- 65.
- جوده، أمال(2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث والعلوم الإنسانية , 21(3)، 698-738.
- سالم، سهير محمد(2008). في سيكولوجية السعادة "دراسات نظرية وتطبيقية"، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- ستيفن, براون(2001). علم اسمه السعادة , مجلة وجهات نظر, (27) , 30-35 .
- سلامة, ممدوحة(1999). استبيان تقدير الشخصية , القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان, سناء محمد(2010). السعادة والرضا أمنية غالية وصناعة راقية , القاهرة : عالم الكتب.
- سليمان, عبدالرحمن سيد(1999). قياس تقدير الذات في مرحلة الطفولة مقارنة بين أربعة مقاييس, مجلة الإرشاد النفسي, 7(11), 87-132.
- عبدالحالق أحمد وآخرون(2003). معدلات السعادة لدى عينات مصرية مختلفة في المجتمع الكويتي, مجلة دراسات نفسية , 13(4), 581-612.
- عبدالعزیز, حنان(2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات, رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية, جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- عبدالعظيم, عبير نصرالدين(2009). مفهوم السعادة ومستوياتها لدى عينة من الشباب الجامعي "دراسة مقارنة", رسالة ماجستير غير منشورة كلية البنات للآداب والعلوم التربوية , جامعة عين شمس, القاهرة, جمهورية مصر العربية.
- عربيات, أحمد؛ الزعول, عماد(2008). الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤته تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي, مجلة العلوم التربوية والنفسية, كلية التربية, 9(1), 38-53.
- العمرات, محمد؛ الرفوع, محمد(2014). مستوى الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الطفيلة التقنية في الأردن, المجلة الدولية التربوية المتخصصة , (12) 266-3, 283.
- العنزي, فريح عويد(2001). الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث, دراسات نفسية, 3(11), 351-377.
- محمد, موزي بنت(2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة الأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى, رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.
- البحفوفي, نجوى(2006). السعادة والاكتئاب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانيين, مجلة دراسات عربية في علم النفس, 5(14), 165.
- Argyle, M. , & Lu, R.(1995). Is happiness a cause of health ? psychology and health , 12(6), 769-781.



Diener, E. & Diener, C.(1996). Most people are happy, psychological science ,
.185-181,(3)7

Furry,R.(2005). Differentiating Happiness and Self-Esteem, Individual Differences
Research, 3(2),105 -127 .

Rosenberg , M.(1978). Which significant other ? American Behavioral scientist ,
16(4),829 – 860

Dimatteo, M. Sonja, L. & Chirs,T.(2006). What are the differences between
happiness and self-esteem? social Indicators research, 78(3), 363- 404 .

تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر الطلبة

د. سليمان سعد صالح

محاضر بقسم التربية الخاصة كلية التربية - البيضاء جامعة عمر المختار
البريد الإلكتروني : Suliman.saad. @omu.edu.ly

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة عمر المختار من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبيان تكون في صيغته النهائية من أربعة مجالات تضم (40) فقرة، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء للتعرف على صدقه، وتكونت عينة الدراسة من (297) طالباً وطالبة من الدارسين بكلية خلال العام الجامعي 2015/2016م، وجمع البيانات من العينة وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS Statistical Package for the Social Sciences أي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1. انخفاض مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة لا سيما في مهارات التخطيط للتدريس ومهارات تقويم الطلبة.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المراحل الدراسية المختلفة في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: تقييم الأداء التدريسي - أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

Abstract

The aim of this study was to valuate the academic staff performance teaching at the education faculty in Omar Mukhtar University. a total sample size of 297 students was chosen using a stratified sampling method. During September and November 2016. Data collected were imported into (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences (version 19) software. Normality testing was carried out, the collected data were normally distributed which warranted the use of parametric tests. the results of academic staff performance questionnaire (ASPQ) reliability, validity indicated that the (ASPQ) questionnaire may be considered as an appropriate measure of academic staff performance. Frostiness the results showed that weakness in the academic staff performance teaching, Gender and study levels variables were not important factors affecting Libyan students' scores on the academic staff performance questionnaire (ASPQ).

key words: Evaluation of Teaching Performance - Faculty Members of Faculty of Education

المقدمة

أولاً- مشكلة الدراسة

أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أهم ركائز العملية التعليمية، وتقييم الأداء التدريسي لهم أحد أهم متطلبات عملية الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، فتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يهدف إلى التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم التدريسية المختلفة وجوانب القوة للتأكيد عليها، وجوانب الضعف لتنميتها وتطويرها.

وكما يقول (Miller, 1987): إن عملية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من المهام والمسؤوليات التي تقوم وتضطلع بها الإدارة الجامعية للتحقق من بلوغ الأهداف المرسومة، ونجاح هذا التقويم واستخدامه بأساليبه العلمية الحديثة يؤدي إلى تطوير وتحسين مستوى أداء عضو هيئة التدريس وكذلك العملية التعليمية.

والمتبع لواقع أداء أعضاء هيئة التدريس يجد أنه أحد التحديات التي تواجه أغلب الجامعات العربية، حيث أشارت العديد من الدراسات (كنعان، 2005، التركي، 2009، محمد سعيد 2008، 2012، السعيدة، 2015)، التي تناولت تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية إلى وجود قصور في مجالات الأداء التدريسي المختلفة (التخطيط - التنفيذ - التواصل مع الطلبة - تقويم تعلم الطلبة) هذا القصور في المهارات التدريسية أهم أسباب خروج معظم الجامعات العربية من التصنيفات العالمية للجامعات (Ranking Universities) الأمر الذي يمثل تحدياً كبيراً لتلك الجامعات، حيث تعتمد هذه التصنيفات على أعضاء هيئة التدريس كمحور من أهم محاورها، ولما كان أعضاء هيئة التدريس بالجامعات حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأداة تقدم الجامعة بما يقومون به من وظائف مختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فإن تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس هو الخطوة الأولى للتعرف على مستوى هذا الأداء، وجوانب القصور فيه، ومن ثم العمل على تطويرها، فمهارات التدريس للأستاذ الجامعي محكاً أساسياً للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى انتشار فكر وفلسفة الجودة والاعتماد الأكاديمي باعتباره نموذجاً تقويمياً فعالاً لقياس جودة المؤسسات التعليمية الذي أخذت به جامعات الدول المتقدمة، وبعض الجامعات العربية التي أخذت بمعايير التميز العالمية. ولما كانت كلية التربية جامعة عمر المختار من الكليات المستحدثة التي لم تمر بحزمة التعقيدات الإدارية التي مرت بها الكليات التي أنشئت منذ فترة طويلة، فإن الأخذ بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من البداية يوفر الكثير

من الجهد والوقت والمال، ولذا وجد الباحث أنه من الضروري القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية. عليه يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في التعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة عمر المختار من وجهة نظر الطلبة.

ثانياً - أهمية الدراسة

1. أهمية الموضوع الذي تناوله حيث يشكل تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أساساً لجودة العملية التعليمية بالجامعة.
2. فاعلية العملية التدريسية تتطلب عمليات تقييم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، إذ أن هذه العملية من أهم العمليات التي يجب الاهتمام بها لما لها من دور في تحسن مستوى الأداء وزيادة الفاعلية.
3. التقويم ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمر لعضو هيئة التدريس والمنهج وكل الوسائل التعليمية التي تستخدم لتحقيق أهداف الكلية ورسالتها، وتساعد المسؤولين على التدريب بالجامعة على معرفة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر الطلبة.
2. التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
3. التعرف على الفروق بين طلاب في المراحل الدراسية المختلفة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

رابعاً: فرضيات الدراسة

1. يتوقع ارتفاع في مستوى مهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عمر المختار فرع البيضاء.
2. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
3. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المراحل الدراسية الأربعة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

خامساً - مصطلحات الدراسة

1. التقييم : valuation

عرفه بلوم Bloom. B.S على أنه " عملية إصدار حكم على الأفكار أو الأعمال ، أو الأنشطة ، أو طرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية، وأن يتضمن استخدام المحكات Criteria والمستويات Standard والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ، ويكون التقييم كميًا أو كميًا " (Bloom, 1971: 83).

2. الأداء التدريسي : Instructional performance

الأداء التدريسي هو ما يصدر عن عضو هيئة التدريس من سلوك سواء أكان لفظياً أو مهارياً أو وجدانياً، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية ومهارية معينة، وهذا الأداء يكون عادةً على مستوى معين، يُظهر من خلاله قدرته أو عدم قدرته على أداء عمله (حسن تيم، 2008 : 6).

التعريف الإجرائي: الأداء التدريسي هو كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة تعليمية، وسلوكيات تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة الدراسة، ويؤكد الطلبة على استخدامه لها من خلال استجابتهم على الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

3. أعضاء هيئة التدريس : faculty members

يقصد بعضو هيئة التدريس، كل من يحمل مؤهلاً علمياً عالياً في أحد مجالات العلوم الأساسية التطبيقية أو الإنسانية، ويحمل إحدى الدرجات العلمية المنصوص عليها في المادة (175) (اللجنة الشعبية العامة، 2010: 44).

التعريف الإجرائي

يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة عمر المختار خلال العام الجامعي 2015 / 2016.

4. الطلبة: Students

هم الطلبة المسجلون بكلية التربية – البيضاء خلال العام الجامعي 2015 / 2016م وقت إجراء هذه الدراسة.

سادساً: حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2015 / 2016م.
2. الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على أداة التقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر الطلاب (استبيان).
3. الحدود البشرية: طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار.
4. الحدود المكانية: كلية التربية فرع البيضاء جامعة عمر المختار.

سابعاً: الإطار النظري للدراسة

التقييم التربوي من الموضوعات الهامة والمؤثرة في التربية بسبب ما يقدمه من معلومات ونتائج توضح الجهود التي تبذل لتحقيق الأهداف التربوية، فهو العملية التي يحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ومدى التطابق بين الأداء والأهداف.

وتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يساهم في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه ، وبالتالي يساعده على تطوير أدائه فينتج نحوه استخدام الوسائل الالكترونية وأساليب التقويم الموضوعية للطلاب والتفاعل معهم على أسس علمية سليمة (الحكمي، 2004 : 20).

مهارات الأداء التدريسي

يقصد بمهارات التدريس مجموعة الأداءات السلوكية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي، والتي تؤهله للقيام بجميع مهام العملية التدريسية بكفاءة، وتتعلق هذه الأداءات بأربع مجالات أو مهارات هي، مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تنفيذ التدريس، مهارة التفاعل والتواصل مع الطلبة، مهارة تقويم الطلبة (جمال الدين وزاهد، 2013 : 486). وفيما يلي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل مهارة من هذه المهارات.

1. مهارات التخطيط للتدريس

- يجب على عضو هيئة التدريس قبل البدء في تدريس المقرر الالتزام بما يلي:-
- أ. تحديد الأهداف العامة لتدريس المقرر.
 - ب. تحديد مفردات المقرر.

- ج. تحديد الأهداف السلوكية.
- د. توزيع موضوعات المقرر على الخطة الزمنية منطقياً.
- هـ. تحديد أساليب التدريس المتوقع استخدامها.
- و. اختيار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير.
- ز. تحديد المراجع المساعدة والداعمة لموضوعات المقرر.
- ح. تحديد متطلبات المقرر (أوراق عمل، واجبات جماعية، واجبات فردية...الخ).
- ت. تحديد أساليب التقييم المستخدمة والمناسبة للمقرر.
- ي. يضع بين يدي طلابه نسخة مكتوبة من خطة المقرر بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومواعيد الاختبارات، والمصادر والمراجع (حمود، 2005: 8).

2- مهارات تنفيذ التدريس

- تتعلق هذه المهارات بقدرة الأستاذ الجامعي على تنفيذ التدريس وتنظيم وقت المحاضرة، وإدارتها بكفاءة، وهنا يجب على الأستاذ اتباع عدة خطوات منها:-
- أ. تحديد ميثاق للتعامل مع الطلبة في أول محاضرة.
- ب. تحديد الأهداف الخاصة للمحاضرة (الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية).
- ج. بداية المحاضرة في موعدها وإنهاؤها مع انتهاء وقتها الفعلي.
- د. عرض الموضوع بشكل منطقي.
- هـ. معالجة الموضوع بمستوى من العمق يتناسب مع مستوى قدرات الطلبة.
- و. المحافظة على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة.
- ز. الحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة أثناء المحاضرة والتصرف في ضوءها.
- ح. توظيف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلاب.
- ط. استخدام أمثلة متنوعة لتعزيز فهم الطلبة.
- ي. تكليف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وجماعية.
- ك. اختتام المحاضرة بمراجعة الموضوع وتقديمه في صورة ملخص.
- ل. توجيه الطلبة إلى كيفية الحصول على المعلومات.
- م. تنظيم الوقت بشكل عادل على مختلف محاور المحاضرة.

- ن. تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة الناقدة.
س. توجيه الطلبة إلى الاطلاع والبحث من خلال التكاليفات المنزلية.
ع. التفاعل مع الطلبة عن طريق تبادل الأسئلة والإجابات.
ف. تشجيع التعلم الذاتي عند الطلبة (جرار، 2005: 89-90).

2. مهارات التفاعل والتواصل مع الطلبة.

ينبغي أن يكون الأستاذ قادراً على إقامة علاقات ايجابية مع الطلبة ومتفهماً لحاجاتهم، فالتواصل عملية مهمة وضرورية لكل المناشط البشرية خاصة التعليم (ليلي زرقان، 2013: 116). حيث أظهرت الدراسات في مجال الاتصال الإنساني كدراسة خالد السر 2003 أننا جميعاً نتواصل بطرق أكثر مما نقوله بالكلمات، فمستوى الصوت وتغيير نبرته، وتعبيرات الوجه، والإشارات التي نستخدمها، كلها تساعد على توصيل الرسائل التي نريد توصيلها، تماماً كالكلمات أو أبلغ منها، كما أن سياق بعض العبارات يمكن أن يؤثر في استقبال الرسالة وقد تغير المعنى تماماً، وعليه يعد امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التفاعل والتواصل مع الطلبة واحترامهم والثقة بهم، وحسب دراسة هارست وإلين Hirst & Allen 1983 نالت أعلى ترتيب من حيث درجة الأهمية بالنسبة لمهارات التدريس الأخرى.

- أ. يتكلم بوضوح وينوع مستوى صوته (مرتفع، عادي، منخفض) بما يتناسب مع أهمية الفكرة المطروحة.
ب. يحرص على معرفة أسماء الطلبة ومناداتهم بأسمائهم.
ج. يستخدم الحوار للتعرف على احتياجات الطلاب.
د. يتمتع بحماس ودافعية في عملية التدريس.
هـ. يحافظ على الاتصال العيني (البصري) مع طلابه خلال المحاضرة .
و. يحافظ على اتزان الانفعالي وثباته أثناء المحاضرة .
ز. يرحب بقاء الطلبة ويقبل عليهم خارج قاعة الدراسة.
ح. يحترم الطلبة ويساعدهم في حل مشكلاتهم الدراسية.
ط. يحافظ على العلاقات الإيجابية بينه وبين طلابه.
ي. يتقبل ملاحظات الطلاب بصدر رحب .
ك. يحترم شخصية الطالب ولا يقلل من قدراته.
ل. يشجع طلابه على الاتصال الإيجابي فيما بينهم.
م. يتيح الفرصة لطلابهم لإبداء آرائهم العلمية.

- ن. يهتم بإتاحة تكافؤ الفرص بين طلابه.
س. لا يستخدم العبارات الساخرة أو المحبطة.
ع. يؤكد على غرس الثقة في نفوس طلابه.
ف. يمتلك القدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب تربوي مناسب .
ص. يشجع طلابه على التعاون والعمل كفريق.
ق. يتجول بين الطلبة، ولا يقف جامداً طيلة وقت المحاضرة (السر، 2003: 191-192).

3. مهارات تقييم الطلبة

- أ. يحدد أساليب تقييم المقرر الدراسي ويعرضها على الطلبة.
ب. ينوع في أساليب التقييم المستخدمة (اختبارات مقالية، وموضوعية، أوراق عمل، بطاقة ملاحظة، ملفات تقييم (portfolios)، حوار، مناقشة، مشاريع جماعية ... وغيرها).
ج. يستخدم أنواعاً من التقييم (القبلي، البنائي، النهائي).
د. يراعي شمولية تقييم للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
هـ. يطرح أسئلة مفتوحة ليتعرف على تفكير الطلبة.
و. يراعي في التقييم الفروق الفردية بين الطلبة.
ز. يراعي العدل والموضوعية في تقييم الطلبة.
ح. يشجع طلابه على تقييم الذاتي.
ط. يراعي مناسبة أسئلة الاختبار للوقت المخصص لها.
ي. يعطي الفرصة للطلاب لإعادة تقديم أوراقهم للتصحيح.
ك. يناقش مع طلابه نتائج التقييم.
ل. يبحث مع طلابه أسباب تدني مستواهم عند الإخفاق في الامتحان.
م. يعتمد المشاركة والنقاش الصفّي والقراءات الخارجية كمحور من محاور التقييم.
ن. يسمح للطلاب بمناقشة الاختبار.
س. يخصص جزءاً من درجات التقييم للبحث العلمي (أوراق العمل).
ع. يهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلاب .
ف. يحلل ويفسر نتائج الطلبة في الاختبارات (موسى والعيني، 2011: 20).

ثامناً: الدراسات السابقة

1. دراسة سوزان يونج و وديل شاو (1999) Suzanne Young & Dale G. Shaw.

فاعلية التدريس في الكليات الجامعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس في الكليات الجامعية، والتعرف على الاتجاهات التربوية، وكذلك مشكلات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق طرق التدريس التقليدية، بجامعة كلورادو الشمالية. قام الباحثان بتطبيق استبانة على عينة من الطلبة والطالبات لبيان مدى فاعلية أعضاء هيئة التدريس في تقويم المقررات التي يدرسونها، واختيار أفضلهم لكل مقرر. ولقد أوضحت الدراسة أهم النتائج التالية:-

أ. أوضحت أن أعضاء هيئة التدريس الأكثر فاعلية هم القادرون على إعطاء قيمة علمية ووظيفية للمقررات التي يقومون بتدريسها ويعملون على زيادة دافعية طلابهم وحماستهم للعملية التعليمية.

ب. أوضحت النتائج بأن هناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع الطلاب مما يقلل من فاعلية تدريسهم للمقرر.

ج. أشارت النتائج إلى أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على الطرق التقليدية في التدريس.

2. دراسة المحبوب (2000) الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من خلال تقدير الطلبة للممارسات التدريسية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وقد استخدم الباحث استبانة تم تطبيقها على مجموعة من الطلبة والطالبات، وأشارت النتائج إلى أن تقديرات الطلبة الذكور للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي كانت أكبر من التقديرات للإناث كما كشفت الدراسة أن تقديرات طلبة التخصصات الإنسانية لمهارات الأداء التدريسي أكبر من تقديرات التخصصات العلمية.

3. دراسة كنعان، (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة : مقياس مقترح

لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق .

استهدفت الدراسة تحديد مهام عضو هيئة التدريس والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، ووضع مقياس للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية لتقويم الأداء التدريسي وتطويره، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وإعداد مقياس لتقويم الأداء التدريسي وتطويره، كما اعتمدت الدراسة على

المنهج الوصفي وقام الباحث بإعداد مقياس لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وتطويره. ثم تطبيقه على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التعليمية (الهيئة التدريسية، الهيئة الفنية، المعيدون) في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددها (23) عضواً دون الأخذ بعين الاعتبار خبرة التدريس في الكلية ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:-

- أ. أغلب أفراد العينة لم تصل بمستوى أدائها إلى النسبة المعيارية المحددة.
- ب. تفاوت أداء أفراد العينة بين مجالات التقويم، وبين المعايير ضمن المجال الواحد.
- ج. تحقيق بعض المؤشرات بنسب مطلقة كتحديد أساليب التقويم وأدواته، المشاركة في وضع المناهج ومفردات المقررات، أو الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه.
- د. على الرغم من الاختلاف في المؤهلات التعليمية بين أفراد العينة فإن الأداء بدا واضحاً أقل من المتوسط لدى الجميع.
- هـ. غياب الدور الاجتماعي لعضو الهيئة التعليمية.

4. دراسة المناصر والدائني (2007) تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة القادسية.

هدفت الدراسة إلى تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ - كلية التربية جامعة القادسية، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالب وطالبة من طلبة السنة الثالثة والرابعة بقسم التاريخ خلال العام الجامعي (2006 / 2007)، أعد الباحثان استبانة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة واستطلاع آراء طلبة قسم التاريخ، تمكن الباحثان من إعداد استبيان شمل خمسة مجالات هي مجال (الممارسات المتعلقة بالأهداف - الممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية - التاريخية - الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس - الممارسات المتعلقة بالتدريس - الممارسات المتعلقة بالتقويم)، وتكون الاستبيان من (113) فقرة في صيغتها النهائية، تم استخراج خصائصها السيكمترية، استخدم الباحثان الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج منها وجود أثر لمتغير النوع والمرحلة الدراسية في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالنسبة للأهداف التعليمية في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى للبحث تبعاً لمتغيرات النوع والمرحلة الدراسية.

5. دراسة حسن تيم (2008) التعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين.

هدفت هذه الدراسة تعرف آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (152) طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007 / 2008، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات ولذلك استخدم تحليل التباين الأحادي واختبار، واختبار أقل فرق معنوي LSD للمقارنات البعدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية.

6- دراسة التركي (2009) نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريسية بكلية المعلمين جامعة الملك سعود.

استهدفت الدراسة التعرف على الواقع التقني لعضو هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض، واقتراح برنامج تدريبي لتطوير أدائه، ولتحقيق هذين الهدفين تم بناء استبيان وزعت على أعضاء هيئة التدريس وعددهم (288) عضواً في مختلف الأقسام، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:-

أ- إن استخدامات الحاسب لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض لا ترقى إلى مستوى عالي، كما أن معظم استخدامات الحاسب الآلي استخدامات في مجالات أخرى غير البحث، وأكثر من نصف أعضاء هيئة التدريس لا تتعدى نسبة استخدامهم له عشر ساعات أسبوعياً.

ب- اعتبر أعضاء هيئة التدريس قلة توافر الأجهزة (75.6%)، والخبرة السابقة في الاستخدام (68.1%)، وقلة البرمجيات اللازمة (67.4%)، من أهم العقبات التي تواجههم في حال استخدام الحاسب عامة وشبكة المعلومات الدولية بشكل خاص، في حين احتلت عوامل ضعف الرغبة الشخصية (60.9%)، وقلة الحوافز المعنوية (50.2%)، وعدم الرغبة في خوض تجربة جديدة (50.3%)، المراتب الأخيرة من حيث الأهمية.

وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في مجال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وتدريبهم أيضاً على نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

7- دراسة محمد سعيد (2012) تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الصيدلة - جامعة بابل

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في كلية الصيدلة بجامعة بابل من خلال استخدام استمارة تقييم جودة أداء عضو هيئة التدريس من قبل الطلبة استمارة رقم (QSP-7-3-10-123) Quality of Staff performance المعتمدة من قبل جامعة بابل, تم تطبيق البحث على عينة عشوائية من طلاب موزعين حسب المراحل إلى (60) طالباً للمرحلة الأولى (50) طالباً للمرحلة الثانية (50) طالباً للمرحلة الثالثة أي أن مجموع العينة (160) طالب وطالبة من أصل طلاب الكلية البالغ عددهم 283 طالب وطالبة في المراحل الثلاثة المفتوحة في الكلية ولكافة المواد الدراسية للفصل الدراسي الثاني للعام 2012/2011 للمواد النظرية فقط، وتم التوصل إلى أن أداء أعضاء هيئة التدريس كان بشكل عام ضعيفاً، وعليه تم اقتراح ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس بدورات تدريبية لتلافي نقاط الضعف في أدائهم , التأكيد على اللجان العلمية في الأقسام بضرورة مراجعة تصميم المقرر من حيث وضوح الأهداف وربطها بالواقع ومدى تماسها مع الحياة العملية, توفير وسائل تعليمية بشكل أكبر في القاعات الدراسية, التأكيد على تطوير مكتبة الكلية من خلال رفدها بالمصادر العلمية الحديثة والتأكيد على الأساتذة بضرورة تكليف الطلاب بكتابة التقارير والبحوث العلمية والاستعانة بالمكتبة بشكل أساسي.

8- دراسة الخرابشة وآخرون (2012) العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات.

هدفت الدراسة إلى تعرف العوامل المؤثرة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الرسمية في الأردن من وجهة نظر طالبات الكلية. تكون مجتمع الدراسة من طالبات البكالوريوس في الكلية وقد بلغ عددهن في العام الجامعي 2010 / 2011 (2684) طالبة موزعات على أربعة أقسام أكاديمية وسبعة تخصصات واختار الباحثون عينة عشوائية طبقية من الأقسام جميعاً شكلت نسبتها (9 %) من مجتمع الدراسة وانتهت العينة إلى (229) طالبة. طور الباحثون أداة للدراسة تضم (53) عاملاً لاختبار أثرها في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية، وتوصل الباحثون إلى (6) عوامل منها كان تأثيرها بدرجة عالية جداً، و(45) منها بدرجة عالية، وعاملين فقط بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية وجاء مجال الصفات الشخصية للمدرس بالمرتبة الأولى في حين جاء مجالاً علاقة المدرس بالطالبات والامتحانات في المرتبة الثانية

وجاء مجال المهارات التدريسية في المرتبة الرابعة وكانت درجة تأثيره عالية وجاء مجال الواجبات الدراسية بالمرتبة الخامسة وجميعها كانت دالة إحصائياً.

9- دراسة محمد وحسين (2014) الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة في جامعة دهوك.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة من الدارسين بالقسم خلال العام الجامعي 2013/2014م، وتم جمع البيانات باستخدام استبيان من إعداد الباحثين، وبعد معالجة البيانات باستخدام برنامج Statistical Package for the Social Sciences SPSS؛ أي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، أظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي بقسم التربية الرياضية بجامعة دهوك كان عالياً، وتبين من النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة وكان الفرق لصالح طلبة السنة الأولى، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة، وكان الفرق لصالح طلبة السنة الثانية، في حين لم تظهر فروق دالة في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير النوع.

10- دراسة السعيدة (2015) مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم.

هدفت الدراسة إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان كأداة لجمع البيانات تكون من (59) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي التخطيط، التنفيذ، التقويم، الاتصال والتواصل واختبرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغ عددها (368) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث كليات (إنسانية، تطبيقية، علمية). وكشفت نتائج الدراسة أن مهارات التدريس المتوافر لدى أعضاء هيئة تدريس جامعة البلقاء من وجهة نظر طلبتهم كانت أقل من المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كافة المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) لصالح طلبة السنة الثالثة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي أجريت في موضوع المهارات التدريسية لأعضاء هيئة

التدريس الجامعي يمكن استخلاص الآتي:-

1. الكثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية وأجنبية مما يشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً في كثير من البلدان بهذا الموضوع.
2. استخدمت الدراسات عدداً من الأدوات لجمع البيانات استفاد منها الباحثان في إعداد أداة جمع البيانات بالدراسة الحالية.
3. الأستاذ الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية .
4. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية، والأدوات العلمية المستخدمة لجمع البيانات، والأساليب الإحصائية، وطرق معالجة البيانات، والمراجع الأصلية في هذا المجال.

تاسعاً: إجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن حيث يهتم هذا المنهج بدراسة الظاهرة ووصفها وتصنيف البيانات والتعبير عنها كمياً وكيفياً وتنظيم البيانات للتوصل إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره (العساف، 2006).

2- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار خلال العام الدراسي 2015 / 2016 البالغ عددهم 1323 طالباً وطالبة.

3- عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (297) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وقد تم تحديد حجم العينة المناسبة لهذا المجتمع باستخدام معادلة كرجسي ومورجان Kergcie Morgan (عزت عبدالحמיד، 2011: 532).

$$n = \frac{x^2 p (1 - p). N}{d(N - 1) + x^2 p (1 - p)}$$
$$= \frac{3.38 \times 0.25 \times 1323}{0.0025(1322) + 3.841 \times 0.25}$$

$$= \frac{0.9625 \times 1323}{3.305 + 0.96025} = \frac{1270}{4.26525} = 297$$

4- أداة الدراسة

نظراً لعدم توفر أداة محلية لقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي قام الباحث بتصميم استبيان لهذا الغرض، وتم بناء الاستبيان وفق الخطوات الآتية:-

أ. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، وقد استفاد الباحث من تلك المراجعة في إعداد الاستبيان في صورته الأولية.

ب. تم تحديد فقرات الاستبيان والتي بلغ عددها (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، التفاعل والتواصل مع الطلاب، تقويم تعلم الطلاب).

ج. عرضت مفردات الاستبيان على الخبراء في المجال وتم الاتفاق على حذف تسعة فقرات ليس لها علاقة بمفهوم القياس حول مهارات التدريس وبهذا أصبح الاستبيان مكوناً من تسعة وثلاثين فقرة موزعة على أربعة إبعاد. البعد الأول التخطيط للتدريس ويتكون من ست فقرات والبعد الثاني تنفيذ التدريس ويتكون من سبع عشرة فقرة والبعد الثالث التفاعل والتواصل مع الطلبة ويتكون من سبعة فقرات والبعد الرابع تقييم تعلم الطلبة ويتكون من تسع فقرات. وتتراوح درجات الاستجابة على سلم قياس ثنائي حيث تعطى درجة واحد للإجابة بنعم ودرجة صفر للإجابة بلا وتتراوح درجات الاستجابة على الاستبيان بين درجة (صفر) كحد أدنى ودرجة (39) كحد أعلى بمتوسط أداء (19.50).

الصدق: Validity

يشير الصدق إلى ما إذا كان مقياس معين يقيس بالفعل ما وضع لقياسه، ولا يقيس شيئاً آخر سواه (عبدالهادي، 2002 : 121) وقد اعتمد الباحث على عدة طرق لحساب صدق أداة الدراسة.

صدق المحكمين

للتحقق من صلاحية استبيان تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة* في مجال التخصص وطلب منهم الحكم على مدى قدرة هذا الاستبيان على قياس ما صُمم من أجله، ومدى ملائمة الفقرات لمجالاتها، وكذلك مدى وضوحها وسلامة لغتها، وتمت الإفادة من ملاحظات المحكمين بإجراء بعض التعديلات على بعض فقرات الاستبيان.

* أ.د عبد الرازق الطشاني. أ.د. صالح الغماري. د.الصادق الشحومي. د. عبدالواحد عيسى. د.عادل شعيب. د. سعيد فتوح. د. حليلة سعد. د.فاطمة محمد

صدق البناء الداخلي.

وللتحقق من صدق استبيان الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تم أيضا فحص البناء الداخلي له وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط فقرات الاستبيان مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها تلك الفقرات والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه.

من الجدول (1) يتبين أن مفردات كل بعد من أبعاد استبيان الأداء التدريسي ذات ارتباط إيجابي بذلك البعد، وكذلك ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا النتائج مؤشر جيداً على تمتع هذه الأداة بخاصية صدق البناء الداخلي.

جدول (1) يبين معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وارتباط البعد بالدرجة الكلية.

البعد الأول التخطيط للتدريس		البعد الثالث التواصل مع الطلاب	
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
1	**0.708	24	**0.39
2	**0.170	25	*0.50
3	**0.699	26	**0.31
4	**0.506	27	**0.47
5	**0.446	28	**0.23
6	**0.578	29	**0.50
البعد الثاني تنفيذ التدريس		30	**0.55
الفقرات	معامل الارتباط	البعد الرابع تقويم تعلم الطلبة	
7	**0.247	الفقرات	معامل الارتباط
8	**0.301	31	**0.770
9	**0.344	32	**0.744
10	**0.219	33	**0.171
11	**0.376	34	**0.202
12	**0.357	35	**0.265
13	**0.330	36	**0.300
14	**0.250	37	**0.452
15	**0.323	38	**0.218
16	**0.238	39	**0.382
17	**0.387	ارتباط كل بعد والدرجة الكلية	
18	**0.444	البعد	الارتباط
19	**0.419	البعد الأول	**62.0
20	**0.373	البعد الثاني	**79.0

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الأول الصفحات 76-101 2017
DOI: <https://doi.org/10.54172/4vn8r468>

21	**0.515	البعد الثالث	**0.62
22	**0.624	البعد الرابع	**0.64
23	**0.568	** دال إحصائياً عند مستوى 0.01	

الصدق العاملي.

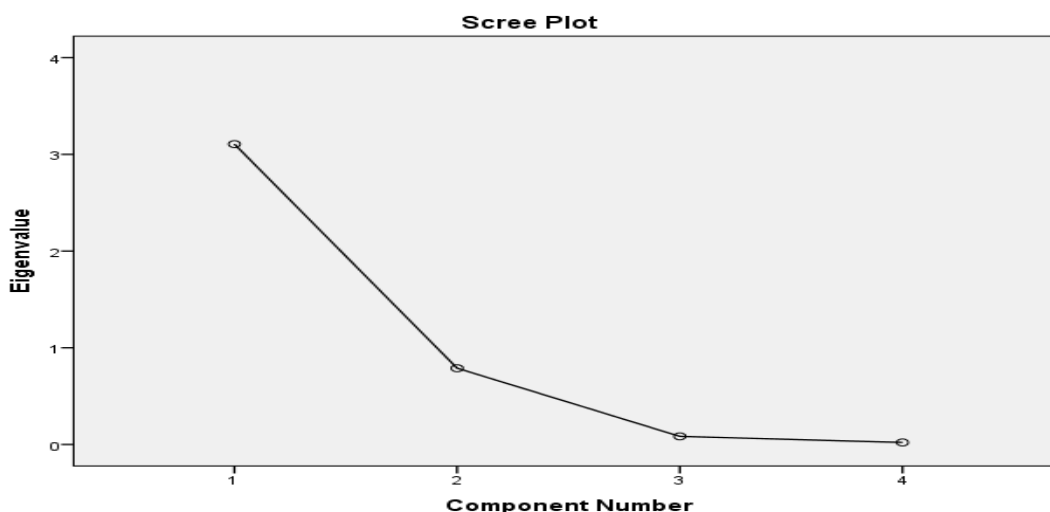
وتظهر هذه الطريقة مدى القدرة التي تستطيع من خلالها مجموعة من الفقرات قياس نفس المكون الأساسي أو تحديد الاتجاه الذي يسير فيه هذا المكون، واختبار صدق استبيان المهارات التدريسية، فإن الارتباطات المتداخلة بين المجموعات الأربعة لهذا الاستبيان وضعت منذ البداية لتحليل عامل أساسي لعينة البحث للتأكد من إمكانية وجود عوامل أخرى. ووفق هذه الطريقة فقد تم اعتبار العوامل المهمة هي تلك العوامل بجذر كامن أكبر من الواحد، الجذر الكامن هو مقدار التباين الكلي، أو الانحراف عن المتوسط بوحدات (موزوناً) بحجم العينة (أي الانحراف لكل فرد من العينة) مفسراً من خلال العامل المقابل، والجدول التالي (2) والشكل (1) تظهر نتائج التحليل العاملي لمتوسط درجات المفحوصين على استبيان المهارات التدريسية للعينة الكلية.

الجدول (2) الارتباطات بين الأبعاد الأربعة لاستبيان المهارات التدريسية وقيمة الجذر الكامن للمكونات (العوامل الممكنة نظرياً)

للعينة الكلية (ن = 297).

العامل 1	الارتباطات				الأبعاد*
	4	3	2	1	
0.86					1
0.94				0.96**	2
0.95			0.92**	0.85**	3
0.36		0.59**	0.41**	0.31**	4
3.11	الجذر الكامن				
77.65	نسبة التباين المفسر %				
اختبار بارنتليت KMO					
	0.67	قياس كايزر ماير لكفاية العينات			
	1600.81	مربع كاي			اختبار بارنتليت الكروية
	6	درجات الحرية			
	0.000	الدلالة			

* 1 = بعد تخطيط التدريس، 2 = بعد تنفيذ التدريس، 3 = بعد التفاعل والتواصل مع الطلاب، 4 = بعد تقييم الطلاب.



شكل بياني (1) يوضح العوامل الأربعة لاستبيان المهارات التدريسية

يبين الجدول رقم (2) أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً وتراوح بين (0.31 إلى 0.96) ويجب أن يكون معامل الارتباط في المصفوفات مساوياً أو أكبر من القيمة ($0.30 >$) حتى يدل على علاقة مرضية أو مرتفعة، ولقد تراوحت التشعبات بين (0.36 إلى 0.95) لمكونات الاستبيان الأربعة، ولقد استطاعت تفسير 77.65% من التباين المشترك وتدعم هذه النتائج الاتساق الداخلي والصدق العملي كنتيجة لما تتمتع به مفردات الاستبيان من تجانس، ويضاف إلى ذلك قيمة معامل كايير ماير و كليرز البالغ 0.67، التي فاقت في مقدارها الحد الأدنى المفضل البالغ 0.60، كحد أدنى لتحليل عاملي جيد وكانت قيمة معامل بار تليت في اختبار الكروية قد وصلت الدلالة الصفرية.

الثبات: Reliability

يقصد بالثبات دقة الأداة في القياس وعدم تناقضها مع نفسها واتساقها واطرادها فيما تزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، أي مدى قياس الأداة للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف لقياسها (علام، 2000: 131). ولغرض التحقق من ثبات أداة هذه الدراسة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي كودر- ريتشاردسون 20 (KR-20) حيث تراوحت درجات الثبات ما بين (0.703) مع عينة الذكور (0.693) مع العينة الإناث وقيمة (0.700) بالنسبة للعينة الكلية، بشكل عام نستطيع القول أن هذه الأرقام هي نتائج مرضية في دراسة العينة اللبينة، وهي دليل آخر على ثبات اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن عند تطبيقه على البيئة اللبينة، ويرى بعض الباحثين

ومنهم انستازي (Anastasi, 1997)، بأن الدرجة المقبولة لثبات أي اختبار عادةً ما تقع بين السبعينات والتسعينات (0.70 - 0.90) .

5- الأساليب الإحصائية

أستخدم برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في تحليل درجات المفحوصين.

- أ- اختبار مربع كاي Chi-square test
- ب- الاختبار التائي لعينة واحدة one- Sample t test
- ج- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Sample t-test
- د- تحليل التباين الأحادي one-way Analysis of Variance

نتائج البحث ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج الخاصة بكل فرض من فروض الدراسة.

1- نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشتها.

نص الفرض الأول كالتالي: " يتوقع ارتفاع في مستوى مهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عمر المختار فرع البيضاء من وجهة نظر الطلبة ".

لتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تاء لعينة واحدة حيث تمت مقارنة متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس على كل مهارة تدريسية مع المتوسط الفرضي لكل مهارة، وأيضاً تمت مقارنة متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً للدرجة الكلية للمهارات التدريسية والمتوسط الفرضي لهذه المهارات، والجدول التالي يوضح الفروق في مستوى مهارات التدريس كل على حدة والدرجة الكلية على استبيان مهارات التدريس.

جدول(3) الفروق في مستوى مهارات التدريس كل على حدة والدرجة الكلية على استبيان مهارات التدريس .

الأبعاد (المهارات التدريسية)	المتوسطات الفرضية	متوسطات الأداء	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	3.00	1.98	1.437	296	-12.198	0.000
تنفيذ التدريس	8.50	7.97	2.969	296	-3.097	0.002
التفاعل والتواصل مع الطلاب	3.50	3.36	1.501	296	-1.566	0.118
تقويم تعلم الطلبة	4.50	4.71	2.074	296	1.749	0.081
مجموع المهارات	19.50	18.02	5.482	296	-4.642	0.000

من النتائج التي بالجدول (3) يتضح أن متوسطات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يكاد يكون متذبذب وفقاً للمهارات التدريسية حيث وضحت النتائج انخفاضاً في مستوى مهارة التخطيط للتدريس وكذلك مهارة تنفيذ التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية من حيث وجهة نظر طلابهم في حين كانت مهارتي التفاعل والتوصل مع الطلبة وتقييم تعلمهم في متوسطة مقارنة مع متوسط درجة الأداء على استبيان التقييم حيث لم تكن هناك فروق دلالة إحصائية باستخدام اختبار تاء لعينة واحدة، ولمزيد من الفهم لمكان القوة والضعف في أداء أعضاء هيئة التدريس قام الباحث بمزيد من التحليل للمفردات المكونة للمهارات التدريسية لأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر طلبتهم من خلال استخراج قيمة مربع كاي وذلك للتعرف على جوانب القوة والضعف في أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمهارات التدريسية كل على حدة فكانت النتائج كما في الجدول التالي.

جدول (4) يبين مفردات استبيان المهارات التدريسية وفق البعد ونسب استجابات أفراد العينة، وقيمة مربع كاي ودلالاتها الإحصائية لكل مفردة.

م	المفردات	الاستجابات		قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
		لا	نعم		
البعد الأول : مهارات التخطيط للتدريس					
1	يحدد ميثاق للتعامل مع الطلبة في أول محاضرة.	%24.2	%75.8	78.8	0.000
2	يقوم بتحديد أهداف تدريس المقرر.	%14.8	%85.2	147.07	0.000
3	يحرص على إعلام الطلاب بالمحتوى العلمي للمقرر .	%38.7	%63.3	15.11	0.000
4	يحرص عضو هيئة التدريس على إعلام الطلاب بأساليب التعليم والتعلم.	%27.6	%72.4	59.55	0.000
5	يحرص على إعلام الطلاب بطرق تقييم المقرر.	%54.2	%45.8	2.10	0.14
6	يضع بين يدي طلابه نسخة مكتوبة من خطة المقرر.	%38.7	%61.3	15.11	0.000
البعد الثاني: مهارات تنفيذ التدريس					

7	يحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة (الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية) .	28.3%	71.7%	56.03	0.000
8	إلقاء الأهداف الخاصة على مسامع الطلاب في بداية المحاضرة.	40.1%	59.9%	11.72	0.001
9	يبدأ المحاضرة في موعدها وينتهي مع انتهاء وقتها الفعلي.	35%	65%	26.67	0.000
10	يساعد الطلاب على طرح الأسئلة الناقدة.	29.6%	70.4%	49.29	0.000
11	يحافظ على استمرارية انتباه الطلاب خلال المحاضرة.	17.2%	82.8%	128.03	0.000
12	يحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلاب أثناء المحاضرة والتصرف في ضوءها.	38.4%	61.6%	16.03	0.000
13	يوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلاب.	18.5%	81.5%	117.74	0.000
14	يستخدم أمثلة متنوعة لتعزيز فهم الطلاب.	61.3%	38.7%	15.11	0.000
15	يكلف الطلاب بأنشطة تعليمية فردية وجماعية.	19.2%	80.8%	112.75	0.000
16	يختتم المحاضرة بمراجعة الموضوع وتقديمه في صورة ملخص.	66.7%	33.3%	194.02	0.000
17	يُعالج الموضوع بمستوى من العمق يتناسب مع مستوى قدرات الطلاب.	65%	35%	26.67	0.000
18	ينظم الوقت ويوزعه بشكل عادل على مختلف محاور المحاضرة.	60.6%	39.4%	13.36	0.000
19	يعرض الموضوع بشكل منطقي.	71.7%	28.3%	56.03	0.000
20	يستخدم الحوار للتعرف على احتياجات الطلاب.	66.7%	33.3%	33.00	0.000
21	يوجه الطلاب إلى الاطلاع والبحث من خلال التكاليفات المنزلية.	71.7%	28.3%	56.03	0.000
22	يتفاعل مع الطلاب عن طريق تبادل الأسئلة والإجابات.	40.7%	59.3%	10.18	0.001
23	يشجع التعلم الذاتي عند الطلاب	63%	37%	19.96	0.000
البعد الثالث: مهارات التفاعل والتواصل مع الطلاب					
24	يتكلم بوضوح وصوت مسموع ونطق سليم.	68%	32%	38.54	0.000
25	يحافظ على الاتصال العيني (البصري) مع طلابه خلال المحاضرة .	34.7%	65.3%	27.88	0.000
26	يحافظ على اتزانه الانفعالي وثباته أثناء المحاضرة .	21.5%	78.5%	96.16	0.000
يتبع الجدول (4)					
27	يرحب بلقاء الطلاب ويقبل عليهم خارج قاعة الدراسة.	60.3%	39.7%	12.52	0.000
28	يتقبل ملاحظات الطلاب بصدر رحب .	18.5%	81.5%	117.47	0.000
29	يحترم شخصية الطالب ولا يقلل من قدراته.	67.3%	32.7%	35.72	0.000
30	يتيح الفرصة لطلابه لإبداء آرائهم العلمية.	63%	37%	174.68	0.000
البعد الرابع: مهارات تقييم الطلاب					
31	ينوع في أساليب التقييم (اختبارات مقالیه، وموضوعية، أوراق عمل) .	74.4%	25.6%	250.24	0.000
32	شمولية التقييم للمحتوى الدراسي وبجوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية.	67.3%	32.7%	198.06	0.000
33	يطرح أسئلة مفتوحة ليتعرف على تفكير الطلاب	68.4%	31.6%	40.00	0.000
34	يراعي في التقييم الفروق الفردية بين الطلاب.	67.7%	32.3%	37.12	0.000
35	يراعي العدل والموضوعية في تقييم الطلاب.	25.6%	74.4%	70.79	0.000
36	يشجع طلابه على التقييم الذاتي.	34.3%	65.7%	29.12	0.000
37	يراعي مناسبة أسئلة الاختبار للوقت المخصص لها.	59.6%	40.4%	10.93	0.001

0.000	57.78	%72.1	%27.9	يشجع الطلاب على القيام بالأنشطة والمشاركات ويخصص لها درجات.	38
0.000	14.22	%60.9	%39.1	يناقش مع طلابه نتائج التقييم.	39

يتضح من الجدول (4) أن البعد الأول (مهارات التخطيط للتدريس) الذي يحتوي على ست فقرات كان مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس أقل من المتوسط في خمسة مهارات خاصة بالتخطيط للتدريس، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)؛ وهذا يعني أن الطلبة يرون أن أداء أساتذتهم به ضعف في مجال التخطيط للتدريس، كتحديد ميثاق للتعامل مع الطلبة، وتحديد أهداف تدريس المقرر، وإعلام الطلبة بأساليب التعليم والتعلم، وتزويد الطلبة بخطة شاملة للمقرر، بينما البعد الثاني (مهارات تنفيذ التدريس) والذي يحتوي على سبع عشرة فقرة كان مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس أقل من المتوسط بمستوى دلالة إحصائية عند (0.001) في عشر من مهارات تنفيذ التدريس، وهي المهارات ذات الأرقام (7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 23)، بينما كان الأداء فوق المتوسط بمستوى دلالة إحصائية عند (0.001)، في سبع مهارات فقط هي المهارات ذات الأرقام (15، 17، 18، 19، 20، 21، 22). أما البعد الثالث (مهارات التفاعل والتواصل مع الطلاب) والذي يحتوي على سبع فقرات كان مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس أقل من المتوسط بمستوى دلالة إحصائية عند (0.001) في أربعة مهارات، وهي المهارات ذات الأرقام (26، 27، 28، 30)، وكان الأداء جيداً في ثلاثة مهارات وهي ذات الأرقام (24، 25، 29) أما البعد الرابع (مهارات تقييم الطلاب) والذي يتكون من تسعة فقرات كان أداء أعضاء هيئة التدريس أقل من المتوسط بمستوى دلالة إحصائية عند (0.001)، في جميع المهارات الخاصة بتقييم الطلاب؛ مما يعني أن الطلبة يرون أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مجال الاختبارات وتقدير الدرجات به ضعفاً بشكل عام، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من كنعان (2005) ومحمد سعيد (2012)، السعيدة (2015) التي تبين من نتائجها أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بتلك الدراسات كان أقل من المتوسط بشكل عام، ويرى الباحث أن سبب ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس قد يرجع إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية غير مؤهلين بطريقة الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية، كذلك قد يرجع السبب إلى غياب البرامج والدورات التأهيلية لأعضاء هيئة التدريس التي ترفع من مهاراتهم وتطلعهم على كل جديد في مجال طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وطرق التقييم المتنوعة.

2- نتائج اختبار الفرض الثاني ومناقشتها.

نص الفرض الثاني كالتالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات آراء الطلاب و متوسط درجات آراء الطالبات في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس".

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t -test لعينتين مستقلتين و الجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة الاختبار التائي ودلالاتها الإحصائية لآراء الطلاب والطالبات في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة الاختبار التائي ودلالاتها الإحصائية.

العينة	الحجم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طلاب	130	17.37	5.75	-1.822	295	0.06
طالبات	167	18.53	5.22			

يتضح من الجدول (5) عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات آراء الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، أي أنه ليس هناك تأثير لمتغير النوع (ذكور- إناث) على تقدير الطلبة بخصوص أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة محمد وحسين 2014.

3- نتائج اختبار الفرض الثالث ومناقشتها.

نص الفرض الثالث كالتالي: " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات آراء طلاب ومتوسط درجات طالبات المراحل الدراسية الأربعة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) و الجدول التالي يوضح الفروق في تقييم المهارات لدى أعضاء وفقاً لآراء الطلبة بالمراحل الدراسية الأربعة.

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (F) ودلالاتها الإحصائية.

المراحل الدراسية	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري		
الأولى	112	18.62	5.396		
الثانية	66	17.08	6.477		
الثالثة	61	17.28	4.271		
الرابعة	58	18.74	5.428		
المجموع	297	18.02	5.482		
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	162.340	3	54.113	1.816	0.144
داخل المجموعات	8732.495	293	29.804		

			296	8894.835	المجموع
--	--	--	-----	----------	---------

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً لأراء الطلبة بالمراحل الدراسية المختلفة (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.816) بمستوى معنوية غير دال إحصائياً (0.144)، وتعكس هذه النتائج أن تقييم الطلبة بكلية التربية لأعضاء هيئة التدريس لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية وكذلك أن أداء أعضاء هيئة التدريس لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية.

التوصيات والمقترحات

1- التوصيات

- بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث أعضاء هيئة التدريس بالاهتمام :-
- أ- بمهارات التخطيط للتدريس حيث تبين من نتائج هذه الدراسة أن هذه المهارات كانت ضعيفة لدى أغلب الأساتذة.
- ب- بمهارات تنفيذ التدريس كتحديد الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية لكل محاضرة، وتوظيف تقنية الحاسوب في العملية التعليمية.
- ج- بمهارات التواصل والتفاعل مع الطلبة كالحفاظ على الاتزان الانفعالي، والتواصل مع الطلبة خارج وقت المحاضرة.
- د- بأساليب تقييم الطلبة حيث تبين من نتائج هذه الدراسة أن أساليب التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بها قصور واضح.

2- المقترحات

- أ- إجراء دراسة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة وتقييم الأداء.
- ب- إجراء دراسات مماثلة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جميع كليات جامعة عمر المختار.
- ج- إجراء دراسات لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام وعمداء الكليات.
- د- إجراء دراسة مماثلة على عينات أكبر وبمختلف التخصصات الأكاديمية.

المراجع

- التركي، عثمان تركي (2009). نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريسية بكلية المعلمين - جامعة الملك سعود، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر ، 153: 14-44 .
- جرار، صلاح (2005). سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الآداب، مجلة كلية الآداب جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 95: 12-32.
- جمال الدين، جيهان، وزاهد، منال، (2013). الأداء التدريسي بجامعة سلمان بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والبرامج التدريسية المقترحة لتحسينه في ضوء الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر 85: 456-550.
- حسن تيم (2008) آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح، مجلة كلية التربية، غزة، فلسطين، 44: 34-53.
- الحكمي، إبراهيم الحسن (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 94: 13 - 56.
- حمود، علي" (2005) رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة"، مجلة دراسات تربوية، عمان، الأردن، 11: 1-16.
- الخرابشة، عمر وآخرون (2012). العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31: 1-28.
- السر، خالد (2003) تقييم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السعيدة، محمد جلال (2015). مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.

طياب، محمد (2012). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي. المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 8: 135 – 146. عبدالمهدي، الصراف (2002). القياس والتقويم في التربية، دار الكتاب الحديث، الكويت.

عزت، عبدالحمد (2011). الإحصاء النفسي والتربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية. العساف، صالح (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

كنعان، أحمد علي (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، 24-25 مايو، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية ص ص 236-264.

اللجنة الشعبية العامة (2010). قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (501) بشأن إصدار لائحة تنظيم التعليم العالي.

ليلي زرقان (2013). إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة نموذجاً في التعليم العالي بجامعة سطيف الجزائر، المجلة الثقافية بالجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 64: 142-163. المحبوب، عبد الرحمن (2000). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 12 (2) 45-67. محمد سعيد (2012). تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية الصيدلة جامعة بابل، مجلة العلوم التربوية، عمان، الأردن، 4: 81-105.

محمد، قاسم، وحسين، أحمد (2014). الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بسكول التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة في جامعة دهوك. مجلة كلية التربية جامعة دهوك، دهوك، جمهورية العراق، 18 (5): 135 – 144.

ملحم، سامي محمد (2009). القياس والتقويم في علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

المناصير حسين، الديني جبار (2007). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ بكلية التربية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، عمان، الأردن، 7 (2): 177 – 203.

موسى، محمد، منصور العتيبي (2011). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة، مصر 145: 1 – 27.

Anastasi, A and Urbina, S. (1997). Psychological Testing. 7th ed. New Jersey: Prentice Hall.

Hirst, Walter- Allen, Bailey (1983). " A Study to Identify Effective Classroom Teaching Competences For Community College Faculty" Eric, An Ed 227890, U.S.

Bloom, Benjamin S. et al. Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning. N. Y: Mcgraw-Hill 1971.

Miller, R.I. (1987). Evaluating Faculty for Promotion and Tenure. San Francisco: Jossey-Bass.

Suzanne, Y. and Dale, S. (1999). profiles of effective college and university teachers. The Journal of Higher education. PP. 671-684.

مساواة المرأة بالرجل في الحقوق السياسية

في الفقه الإسلامي

د/رافع محمود حامد الفاخري

عضو هيئة تدريس بقسم الشريعة الإسلامية – كلية الحقوق . جامعة بنغازي.

الملخص:

تناول هذا البحث مدى إمكانية تمتع المرأة المسلمة بالحقوق السياسية أسوة بالرجل، وقد قمنا بعرض الآراء الفقهية في المسألة، ذاكرين لما اعتمد عليه كل فريق من أدلة لدعم مدعاه، ففي حين يرى البعض أنها تتمتع بتلك الحقوق على قدم المساواة مع الرجال، نجد آخرين يقررون حرمانها من ذلك كلياً، بينما يذهب اتجاه ثالث الى التفصيل في المسألة، فيقرر أن لها التمتع ببعض الحقوق دون البعض الآخر، ولقد انتهينا إلى إثبات أن المسألة برمتها ليس الحكم فيها بثابت على مر العصور؛ ذلك أنها من فروض الكفايات والتي يلزم للقيام بها توافر القدرة والاستطاعة لأجل الأداء على أتم وجه.

Abstract:

This study examines the extent to which Muslim women can enjoy political rights as men. We have presented the jurisprudential opinions on the issue, recalling the evidence that each group relied on to support its claim. While some believe that they enjoy these rights on an equal footing with men, others decide to deny them entirely, while a third approach goes into detail, decides that they have some rights without others, and we have concluded that the whole issue is not judgmental As it is one of the competencies required to perform the availability of capacity and capacity for performance in full.

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله. وبعد

فإن الله تبارك وتعالى اختار الشريعة الإسلامية لتكون خاتمة الشرائع السماوية، ورضيها لكل خلقه في مختلف العصور والأمصار، فقال تعالى تأكيداً لذلك مخاطباً رسوله عليه الصلاة والسلام:

{وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ} (1) ، ولهذا اعتبر الرسول عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم عموم الشريعة الإسلامية من مزاياها فقال: "أعطيت خمسا لم يعطهن أحدا قبلي، وعد منها وكان الرسول يبعث إلى قومه خاصة وبعثت إلى الناس عامة" (2).

وما كانت الشريعة الإسلامية عامة إلا لأنها تحمل في نظمها وتعاليمها مبادئ تجعلها جديرة بهذا الفضل. ومن بين تلك المبادئ التي جاءت بها الشريعة الغراء مبدأ المساواة ، فهو مبدأ رئيس من مبادئها ، ودعامة أساسية من ضمن الدعائم التي تقوم عليها . ولكن خصوم الإسلام لم ينفكوا عن إثارة شبهات كثيرة للنيل من مبدأ المساواة، وليتوصلوا بها إلى تقرير عدم أخذ الشريعة الإسلامية الغراء بهذا المبدأ وعدم إعماله على حقيقته ونحن في هذا المقام سوف نعرض لأهم شبهة من هذه الشبه (3) ألا وهي مسألة مساواة المرأة للرجل في الحقوق السياسية، على اعتبار أنها

(1) سورة سبأ الآية 28

(2) أخرجه البخاري في صحيحه من حديث جابر بن عبد الله، ج1، ص 91.

(3) من هذه الشبه ما طعن به خصوم الإسلام عليه من عدم مساواته بين رعايا الدولة إذا كان فيهم مسلمين وغير مسلمين ، وكذلك من إقراره لنظام الرق ، وأيضاً من عدم مساواته بين الذكر والأنثى في الميراث، وذكر عدم المساواة بينهما في الشهادة وحق التعليم والعمل، وفي تعدد الزوجات أيضاً حيث يرون بأن الإسلام قد نزع عن مبدأ المساواة بإعطائه ذاك الحق للرجال فقط ، ولا يخفى على أحد ما في هذا الرأي من الدعوة إلى الإباحية التي انتشرت في العالم غير الإسلامي والتي جرت عليهم ويلات كثير ، انظر في بيان بعض هذه الشبهات المراجع التالية:

- (أ) نظام الحكم في الإسلام "السياسة الشرعية" دراسة مقارنة بالأنظمة المعارضة، د/ أحمد محمد المومني، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 سنة 2007م ، ص 159 وما بعدها.
- (ب) الإيمان في حقوق الإنسان، هيثم مناع، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ط1 سنة 2003م، الجزء الثاني، ص 300 وما بعدها.
- (ج) نظرت عصرية في القرآن الكريم، محمد لطفي جمعة، مرجع سابق، ص 123 وما بعدها.
- (د) الوسطية في القرآن الكريم، د، علي محمد الصلابي، دار النفائس، دار البيارق، عمان الأردن، ط1 ، سنة 1999م، ص 655-707.
- (هـ) أوجه الاختلاف بين المرأة والرجل في أحكام الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، د، محمد ممدوح صبري الطيب، دار النهضة العربية، القاهرة، ط سنة 2008م، ص 205 وما بعدها.
- (و) ميراث المرأة وقضية المساواة، د/ صلاح الدين سلطان نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ط1 سنة 1999م، ص 3-13.
- (ز) فقه السنة، السيد السابق، الفتح للإعلام العربي، القاهرة، ط2 سنة 1999م، ج2، ص 390 وما بعدها.
- (ح) شبهات وإجابات حول مكانة المرأة في الإسلام، د/ محمد عمار، نهضة مصر، القاهرة، ط1، سنة 2008م، ص 13 وما بعدها.
- (ط) تعدد الزوجات من منظور غربي، د/ عماد الدين خليل، بحث منشور بمجلة منار الإسلام، تصدر عن وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف "الإمارات" العدد الثاني السنة الحادية العشرون، يوليو 1995م، ص 13-22.

(ي) حق المساواة بين الرجل والمرأة في الشريعة الإسلامية، د/ محمد الحسيني مصليحي، بحث منشور ضمن أعمال الندوة العلمية لحقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1 سنة 2001م، الجزء الثاني، ص 709-739.

(ك) أوضاع المرأة في القرآن الكريم، د/ عبد المنعم سيد حسن ، دار البيان للنشر والتوزيع، ص 304 إلى 353.

(ل) العبودية "الرق والمرأة بين الإسلام الرسولي والإسلام التاريخي" د/ فاضل الأصصاري، الأهالي للنشر والتوزيع، دمشق، ط1 سنة 2001م، ص 21 وما بعدها.

(م) دراسات إسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية د/ محمد عبد الله دراز، دار القلم، الكويت ص 37 وما بعدها.

من أهم المطاعن على الدين الإسلامي في الوقت الحديث، محاولين إزالة النقاب عما يكتنفها من غموض، مستخدمين لمنهج يجمع بين الاستقراء والتحليل، وصولاً إلى إحقاق الحق في المسألة.

وحيث أن أهل العلم قد اختلفوا في هذه المسألة، فمنهم من يرى بمنع المرأة من مزاولة الحقوق السياسية، ومنهم من يرى أن لها حقاً في ذلك على قدم المساواة مع الرجل، ومنهم من يرى بأن هذه المسألة إنما تشكل مشكلة بالنظر إلى البيئة الاجتماعية فقط. عليه سنقوم بعرض هذه الآراء مع بيان أدلتها في المطالب التالية:

المطلب الأول: الرأي الذي يمنع المرأة من التمتع بالحقوق السياسية.

المطلب الثاني: الرأي الذي يرى بأن الإسلام يمنح المرأة الحقوق السياسية.

المطلب الثالث: الرأي القائل بأن أصل المشكلة اجتماعي وليس شرعي أو قانوني.

المطلب الأول

الرأي الذي يقرر بأن الإسلام منع المرأة من مزاولة الحقوق السياسية

الفرع الأول: القائلون بهذا الرأي

لهذا الرأي أنصار من فقهاء الشريعة القدامى والمحدثين.

1- القائلون بهذا الرأي من القدامى:

يمكن القول بأن جمهور الفقهاء القدامى عليه، إذ أنهم اتفقوا على أن المرأة لا يمكنها أن تتولى الإمامة العامة للمسلمين⁽¹⁾؛ ذلك لأن الإمامة العامة "الخلافة" تقتضي إدارة أمور الدين والدنيا، وأن الغرض منها هو تدبير أمور المسلمين من جلب مصالح ودرء مفاسد، وتوزيع الأموال على النحو المقرر في الشرع، بأن تؤخذ ممن هي عليه، وتصرف في مصارفها، كما أنها تقتضي تجنيد الجند وإعداد العدة لدفع كل خطر يحيق بالإسلام والمسلمين، ولا يخفي أن ذلك يتطلب في شخص القائم عليه ثبات العزم والرأي، والبروز في مباشرة المهام والاطلاع بها، والمرأة بطبيعتها لا يتأتى منها ذلك، فهي لا تستطيع مخالطة الرجال ومناقشتهم مناقشة الند فهي إما فتاة خدر، وإما امرأة كبيرة تخرج ومع ذلك فلا يجوز لها مزاحمة الرجال وأن تكون لهم مشهداً⁽²⁾.

(1) انظر - سراج الملوك، لأبي بكر محمد بن الوليد الفهري المالكي، الشهير بأبي رندة الطرطوشي، ص 259، وانظر أيضاً، المحلى، لابن حزم، ج 10 ص 504، وانظر كذلك، المغنى على مختصر الخرقي، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة، ج 11، ص 375، وأيضاً مختصر المزني، إسماعيل ابن يحيى المزني، ج 5، ص 247. وانظر أيضاً البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمام، ابن المرتضى، ج 5، ص 381.

(2) انظر أحكام القرآن، لأبي بكر محمد بن عبد الله ابن العربي، ج 3 ص 1445 وما بعدها.

كما أن المرأة عندهم لا يجوز لها أن تتقلد منصب الوزارة، لأن الوزارة ولاية شرعية تنعقد لرجل موثوق في دينه وعقله يشاوره الخليفة فيما يعن له من أمور، ومشاورة النساء في عظام الأمور مجلبة للعجز ومدعاة للفساد ومنبهة إلى ضعف الرأي⁽³⁾.

والمرأة أيضاً لا تصلح لتولي القضاء، لما يستلزمه القضاء من كمال للرأي وتمام للعقل والفطنة، والمرأة قليلة الرأي ناقصة للعقل⁽⁴⁾.

2- القائلون بهذا الرأي من الفقهاء المحدثين:

من أنصار هذا الرأي الشيخ جمال الدين الأفغاني حيث يقول :- "إن عمل المرأة وواجباتها في بيتها ونحو زوجها وأولادها أهم بكثير من صناعات الرجال مهما دقت وعظمت وجل نفعها، وإن أكبر فاضلة من النساء إذا قامت ببعض واجبات المنزل وتربيته، وحسن تربية الطفل تكون قد رجحت علماً وعملاً.. إن ترك المرأة مملكتها وأن تراحم الرجل في شقائه لجلب العيش الذي لو فرضنا أنها أفادت بعض الفائدة المادية فيه وعاونته به لا شك أن الخسارة تكون من وراء تركها المنزل وتدريب الطفل وتربيته أعظم بكثير من تلك المنفعة التي لا تبقى على الأخلاق ولا تفسد إلا الأنسال والأعراف"⁽⁵⁾.

وعلى منوال الشيخ جمال الدين الأفغاني ينسج تلميذه محمد عبده فهو يقول:- "خلق الله النساء لتدبير أمر المنزل وهو دائرة محدودة يقوم عليهن فيها أزواجهن، فخلق لهن من العقول بقدر ما يحتجن إليه في هذا، وجاء الشرع مطابقاً للفطرة، فكن في أحكامه غير لاحقات للرجال، لا في العبادة ولا في الشهادة، ولا في الميراث"⁽⁶⁾.
ويقرر الشيخ أحمد إبراهيم أن "حكم المرأة في الولايات والوظائف العامة لا تتولى شيئاً فيها اختياراً، لقصورها عن القيام بأعبائها"⁽⁷⁾.

ويقول العلامة أبو الأعلى المودودي: "إن المجالس التشريعية في عصرنا هذا ليست وظيفتها مجرد التشريع وسن القوانين، بل هي بالفعل تسيير دفة السياسة في الدولة، فهي التي تؤلف الوزارات وتحلها، وتضع خطة الإدارة، وهي تقضي في أمور المال والاقتصاد ويدها تكون أزمة أمور الحرب والسلام... وبهذا كله تقوم هذه المجالس مقام الفقيه والمفتي، بل تقوم مقام "القوام" لجميع الدولة... والنصوص القرآنية والأحاديث النبوية قطعية الدلالة في أن مناصب

(3) انظر الأحكام السلطانية والولايات الدينية، للماوري، ص 5.

(4) انظر المغني لابن قدامة، ج 11 ص 375.

(5) انظر مجموعة الأعمال الكاملة، الشيخ جمال الدين الأفغاني، ص 525، 529.

(6) انظر شرح نهج البلاغة، الشيخ محمد عبده، ج 2 ص 85.

(7) انظر أحكام المرأة في الشريعة الإسلامية، وبيان ما لها وما عليها من حقوق وواجبات، الشيخ أحمد إبراهيم، ص 171.

الدولة رئاسة أو وزارة ، أو عضوية مجلس الشورى ، أو إدارة مختلف مصالح الحكومة لا تفوض إلى النساء"(8).

الفرع الثاني: الأدلة التي استند عليها أنصار هذا الرأي

يستدل أنصار هذا الرأي بأدلة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وبالإجماع والقياس.

أولاً: الأدلة من القرآن الكريم:

- 1- قوله تعالى: {وَهُنَّ مِثْلُ اللَّذِي عَلَيْهِنَ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ} (9).
- 2- قوله تعالى: {وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ} (10).

3. قوله تعالى {الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ} (11)

ووجه الدلالة من هذه الآيات هو ما بينه صاحب الكشف عند تفسيره للآية الأخيرة حيث يقول: "بسبب تفضيل الله بعضهم وهم الرجال على بعض وهم النساء ، وفيه دليل على أن الولاية إنما تستحق بالفضل لا بالتغلب والاستطالة والقهر، وقد ذكروا في فضل الرجال العقل والحزم والقوة والكتابة في الغالب، والفروسية والرمي ، وإن منهم الأنبياء والعلماء وفيهم الإمامة الكبرى والصغرى ، والجهاد ، والأذان ، والخطبة ، والاعتكاف وتكبيرات التشريق عند أبي حنيفة ، والشهادة في الحدود والقصاص ، وزيادة السهم والتعصيب في الميراث ، والحماية والقسامة ، والولاية في النكاح والطلاق والرجعة، وعدد الأزواج، وإليهم الانتساب وهم أصحاب اللحي والعمائم"(12).

- 4- قوله تعالى { وَفَرَنْ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَى } (13).

- 5- قوله تعالى: { يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا } (14).

ووجه الدلالة من هاتين الآيتين أن فيهما أمر للنساء بالقرار في البيوت والاحتجاب عن الرجال، وهذا لا يستقيم مع ما تقتضيه أمور الولاية من كثرة للبروز والاختلاط ، بل وحتى الخلوة أحياناً، ولا يمكن القول بأن الآية

(8) انظر المرأة ومناصب الدولة في الإسلام، أبو الأعلى المودودي، ص 84 - 85.

(9) سورة البقرة من الآية 228.

(10) سورة النساء من الآية 32.

(11) سورة النساء من الآية 34.

(12) انظر الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر الزمخشري، ج1، ص 537.

(13) سورة الأحزاب من الآية 33.

(14) سورة الأحزاب الآية 59.

الأخيرة في حق نساء النبي فقط، فهذا مفند مردود بنص الآية في قوله تعالى (تُذْ) ، كما لا يمكن قصر القرار في البيوت وعدم التبرج على أزواجه عليه الصلاة والسلام ؛ لأنه لو صح ذلك لجاز لباقي نساء المسلمين أن يتبرجن ، ولا يوجد من عوام المسلمين من يقول بحل ذلك فضلاً عن علمائهم⁽¹⁵⁾.

ثانياً: الأدلة من السنة النبوية المطهرة:

1- ما روي عن أبي بكر⁽¹⁶⁾ رضي الله عنه أنه قال: "لقد نفعني الله بكلمة أيام الجمل ، لما بلغ النبي عليه الصلاة والسلام أن فارساً ملكوا ابنة كسرى قال: "لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة"⁽¹⁷⁾.

ووجه الدلالة من الحديث أنه لا يقتصر على مجرد إخبار النبي عليه الصلاة والسلام عن عدم فلاح هؤلاء القوم، وإنما هو بيان للأمة ليعلموا ما يجوز مما لا يجوز، ونهى عن مجارة هؤلاء في إسناد شيء من الأمور العامة للنساء، وقد ساق عليه السلام ذلك بأسلوب من شأنه أن يبعث على الامتثال، وهو أسلوب القطع بأن عدم الفلاح ملازم لتولية المرأة أمراً من أمورهم وأن مناط هذا الحكم هو الأنوثة ، وأن هذا النهي المستفاد من هذا الحديث يمنع كل امرأة، وفي أي زمان، من أن تتولى أي ولاية من الولايات العامة للمسلمين⁽¹⁸⁾.

2- ما رواه أبو سعيد الخدري رضي الله عنه أنه قال: "خرج رسول الله عليه الصلاة والسلام في أضحى أو فطر إلى المصلى ، ففّر على نساء فقال :- "يا معشر النساء تصدقن فياني أريتكن أكثر أهل النار، فقلن وبم يا رسول الله، قال: تكثرن اللعن وتكفرن العشير، ما رأيت من ناقصات عقل ودين أذهب للب الرجل الحازم من أحداكن"⁽¹⁹⁾.

وفي الحديث تصريح بنقصان عقل النساء ودينهن، وكمال هذه الأمور لازم لاستحقاق الولاية.

ثالثاً: الدليل من الإجماع:

يستند أنصار هذا الرأي إلى ما كان عليه الحال في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، وزمن الخلافة الراشدة من بعده ؛ إذ لم ينقل عنه عليه الصلاة والسلام أنه ولي امرأة أمراً من الأمور العامة للمسلمين، وكذا ما كان عليه صحابته من بعده فلم تتولى امرأة في عهدهم قضاءً ، ولا إمارة مصر من الأمصار، ومعلوم أن الصدر الأول من الإسلام كان

(15) انظر الجامع لأحكام القرآن ، للقرطبي، ج14 ص 178، ص 241- 244.

(16) هو نفع بن الحارث بن كدة الثقفي وقيل اسمه مسروح، كناه النبي ﷺ بأبي بكر لتدليله ببكرة من الطائف، انظر الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، حمد بن أحمد الذهبي ، ج 1، ص 325.

(17) انظر صحيح البخاري، ج6، ص 2600 حديث رقم 6686، ورواه أحمد في مسنده، ج5، ص 38 حديث رقم 20418، والبيهقي في السنن، ج 10، ص 117 ، والنسائي في السنن الكبرى، ج 3، ص 465 ، حديث رقم 5937، وأيضاً المستدرک على الصحيحين، محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، ج4، ص 324.

(18) انظر الإسلام والولاية العامة للمرأة، الشيخ محمد زكريا البرديسي، ص 91.

(19) انظر صحيح البخاري، ج1، ص 116، حديث رقم 298.

فيه من النساء الفضليات الكثير، بل إن منهن من تبرز الرجال في الفضل كأمهات المؤمنين عليهن من الله الرضوان. وحيث لم ينقل عن أحد وجود ، ذلك فإنه لا مندوحة من القول بعدمه، ولما لم يكن هناك مخالف من الصحابة عد ذلك إجماعاً⁽²⁰⁾.

رابعاً: الدليل من القياس:

يذهب أنصار هذا الرأي إلى القول بأن كثيراً من الأحكام في الشريعة الإسلامية تميز بين الرجل والمرأة وعلتها في ذلك ضعة الأنوثة، لأن المرأة بمقتضى تكوينها مجبولة على غرائز معينة تتفق مع المهمة المسندة إليها، والتي لأجلها خلقت، وهي مهمة الأمومة وتربية الأطفال، وهذه الغرائز جعلت منها ذات تأثر خاص بداعي العاطفة، كما أنها تعرض لها من الأمور ما يكون من شأنه أضعاف قوتها البدنية والمعنوية في آنٍ واحد. وبالتالي فهي تختلف عن الرجل من حيث التكوين الجسدي⁽²¹⁾.

وعليه فإذا كان الفارق الطبيعي بينها وبين الرجل يؤدي إلى التفرقة بينها في الأحكام الشرعية كمنعها من السفر إلا بمحرم ، وكجعل أصل العصمة في يد الرجل، ومعلوم أن هذه الأحكام لا تتعلق بالشؤون العامة للأمة، فإن التفرقة بمقتضاه في الولايات العامة يكون من باب أولى أحق وأوجب⁽²²⁾.

الفرع الثالث

مناقشة الأدلة

أولاً: مناقشة الأدلة من القرآن الكريم:

نوقشت الآية التي ورد فيها بيان درجة الرجال وتقدمها على النساء بأنها وردت ضمن آيات تتعلق بالطلاق والنكاح ، وهذا ظاهر من سياق الآيات حيث يقول سبحانه {وَالْمُطَلَّاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِنْ كُنَّ يُؤْمِنَنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَبَعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا

(20) انظر المغني، لابن قدامة، ج11، ص 380.

(21) انظر منزلة المرأة في الإسلام وكشف الشبهات، حماد القباح المراكشي، ص 219- 229 حيث بين الفروق بين الرجل والمرأة في ضوء علم وظائف الأعضاء، وفي ضوء علم التشريح، وهو يقرر بناء على الأبحاث العلمية التي أجريت في هذا المجال بأن الفروق التي توجد بين الرجل والمرأة لا ترجع فقط إلى الاختلاف في هيئة الأعضاء التناسلية، ووجود الرحم، وعوارض الحمل، بل تعود إلى طبيعة أكثر أساسية، فالتباين بينهما ناتج عن تكوين الأنسجة نفسها، وعن تشرب النظام الجسماني كله بمواد كيميائية معينة تخرج من المبيض، وقد أدى الجهل بهذه الحقائق الأساسية بأنصار حركة تحرير المرأة إلى اعتناق ضرورة التماثل في التعليم، والسلطة، والمسئولية بين الجنسين، مع أن الحقيقة هي أن المرأة تختلف عن الرجل اختلافاً عميقاً، فكل خلية من خلاياها تحمل بصمات الأنوثة ، ونفس الأمر ينطبق على أعضائها أيضاً بل فوق ذلك ينطبق هذا الأمر على نظامها العصبي نفسه.

أما عن الفوارق بين الجنسين في ضوء علم التشريع فهي غير خافية أيضاً ، إذ أن قلب المرأة يصغر عن قلب الرجل ويخف وزنه عنه بنحو ستين غراماً وكذلك يعد الجهاز التنفسي عند الرجال أقوى وكذلك الحواس الخمس فهي في النساء أضعف منها في الرجال.

(22) تدوين الدستور الإسلامي، أبو الأعلى المودودي، ص 89.

وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ { (23).

وكذلك قوله تعالى: { وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ } فهو وارد في شأن الميراث⁽²⁴⁾، ويدل على ذلك الآية التالية لها وهي قوله تعالى: { وَلِكُلٍّ جَعَلْنَا مَوَالِيًّا مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلَّذِينَ عَقَدْتَ أَيْمَانُكُمْ فَأَتَوْهُمْ نَصِيْبُهُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدًا } (25).

ونوقشت آية قوامه الرجل على المرأة، بأنها تتعلق بمسائل خاصة بالرجل وزوجه دليل ذلك ما جاء في تكملة الآية من قوله تعالى: { وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا } (26).

وبالتالي يمكن القول بأن الآيات السابقة قاصرة على الحياة الزوجية ، ومن ثم لا يعول عليها في القول بمنع المرأة من ممارسة الحقوق السياسية.

أما ما يقال عن قوله تعالى: { وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ } فهو أنها ذات خصوصية بأزواج النبي ﷺ؛ ذلك أن المراد بها بيان فضل زوجاته وأنهن لسن كأحد من النساء في الفضل والشرف، والواجب عليهن لزوم البيوت وعدم الخروج إلا لحاجة شرع الله الخروج لقضائها، وأنهن مأمورات بالستر والحشمة إذا ما خرجن، وعدم إبداء الزينة للرجال، كما كانت تفعل نساء الجاهلية⁽²⁷⁾.

أما ما يقال في قوله تعالى: { يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ }، فقد روى أهل التفسير⁽²⁸⁾ أنها نزلت عندما كان الفساق يتعرضون للنساء عند خروجهن ليلاً لقضاء حاجاتهن دون أن يميزوا بين حرة وأمة وعفيفة وغير عفيفة، وأن الآية جعلت زياً خاصاً للحرائر المؤمنات يميزهن عن غيرهن حتى يسلمن. وبالتالي فهي قد نزلت في واقعة مخصوصة فهي تشريع خاص لا يمكن أن يمتد ليطل محل النزاع وهو الحقوق السياسية.

كما أن الحجاب ليس مفروضاً على المرأة بشكل عام ، بل هو حكم خاص بزوجات النبي ﷺ، يدل على ذلك فعل بعض الصحابة عندما أرسله ﷺ لإحضار إحدى زوجاته حيث أذنت له بالدخول :- فقال إن نساء الرسول لا يراهن أحد من الرجال، كما أن أبا بكر الصديق رضي الله تعالى عنه هم أن يرجم عكرمة بن أبي جهل عندما تزوج بـ "قتيلة" ، حيث كانت ملك يمين لرسول الله ﷺ، إلا أن عمر بن الخطاب منعه من ذلك بحجة أنها

(23) سورة البقرة من الآية 228.

(24) انظر بحر العلوم، نصر بن محمد بن أحمد السمرقندي، ج1، ص 325.

(25) سورة النساء الآية 33.

(26) سورة النساء الآية 34.

(27) انظر جامع البيان عن تأويل القرآن، محمد بن جرير بن يزيد الطبري، ج22، ص 3-2.

(28) انظر جامع البيان عن تأويل أي القرآن، للطبري، ج22 ص 45-46.

ليست من أمهات المؤمنين ، حيث لم يدخل بها رسول الله ﷺ ، ولم يضرب عليها حجاباً ، وقد خلصه الله منها بالارتداد الذي ارتدته مع قومها⁽²⁹⁾.

ثانياً: مناقشة الأدلة من السنة:

أما حديث "الن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة" فهو لا يدل على منع النساء من مزاوله الحقوق السياسية إنما هو حكم من النبي ﷺ راعي فيه ظرفاً معيناً ، أو أنه قاصر على تولى المرأة لرئاسة الدولة. وبالتالي لا يمكن قياس ذلك على باقي الحقوق ، ومن ثم هو قضية عين وواقعة حال لا يمكن تعميمها أو سحب حكمها على ما سواها.

أما حديث "ناقصات عقل ودين" فإننا قد وجدنا من يقرر⁽³⁰⁾ دون حرج أن هذا الحديث هو واحد من بضعة آلاف من الأحاديث التي وضعت ونسبت كذباً إلى رسول الله ﷺ ، ويرى بأن من علامات وضع هذا الحديث فساد معناه ، إذ أنه مما لا تستسيغه العقول ويخالف البدهة ويقرر أيضاً بأنه لا يمكن اعتبار هذا الحديث صحيحاً ؛ لأنه إن صح لم يترتب عليه حرمان المرأة من الحقوق السياسية فحسب ، بل يترتب عليه نتائج أخرى كثيرة وخطيرة وتتعارض - على حد تعبيره - بصورة بينة مع كثير من الأحكام الشرعية الإسلامية التي جاء بها القرآن ، كما تتعارض مع بعض الأحاديث الأخرى ، ومع بعض الحقائق التاريخية⁽³¹⁾. ويستطرد قائلاً : "الواقع أن هذا الحديث لا يتفق مع روح الإسلام ، مع ما صنعه من تكريم المرأة وانقاذها مما كانت تعانيه من المذلة والهوان لدى العرب في الجاهلية ، ولدى غير العرب من الشعوب الأخرى ، حيث كانت تكره المرأة على الزواج بل وعلى البغاء ، وحيث كانت تورث ولا ترث ، وكانت تملك ولا تملك أو كان يحجر عليها التصرف فيما تملك بدون إذن الرجل"⁽³²⁾.

ونحن لا نتفق مع صاحب الرأي السابق الذي يقرر وضع الحديث ، ونقول :- بأن الحكم على حديث معين بالوضع من عدمه لا يمكن أن يقول به إلا العلماء الأثبات ، الراسخون في العلم بالسنة وبطرقها وبالرواية وأحوالهم ، أي من اجتمعت لديهم المعرفة الجازمة بالرواية والدراية. وهذه الحال نجدها قائمة في شخص البخاري راوي الحديث ، ولا أظن أن شيئاً منها يمكن القول بتوافره لدى من عاب الحديث وقضى بوضعه.

فالحديث أخرجه البخاري كما سبق ، وأخرجه أيضاً كل من الإمام مسلم⁽³³⁾ ، وأبو داود⁽³⁴⁾ ، والترمذي⁽³⁵⁾ ،

(29) انظر الطبقات الكبرى ، محمد بن سعد بن منيع ، ج8 ، ص 147 .

(30) انظر مبادئ نظام الحكم في الإسلام أ.د/ عبد الحميد متولي ، ص 437 إلى 440 .

(31) المرجع السابق ، ص 437 - 438 .

(32) انظر مبادئ نظام الحكم في الإسلام ، ص 439 .

(33) صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، ج1 ، 86 حديث رقم 79 .

(34) سنن أبي داود ، ج 4 ، ص 219 ، حديث رقم 4679 .

(35) سنن الترمذي ، ج 5 ، ص 10 ، حديث رقم 2613 .

وابن ماجه⁽³⁶⁾، وأحمد⁽³⁷⁾، وابن خزيمة⁽³⁸⁾، والحاكم⁽³⁹⁾، والبيهقي⁽⁴⁰⁾، وابن حبان⁽⁴¹⁾، وللحديث شواهد أخرى يصعب استقصاؤها. ومن ثم فإن الحديث ثابت لا خلاف في ثبوته وهو صحيح وفي أعلى درجات الصحة ، يكفيها في الحكم على صحته أنه قد أخرجه البخاري ومسلم ، وهما من أوثق الكتب فقد أجمعت الأمة على أن ما أثبت بين دفتي هذين الكتابين هو أصح القول بعد كتاب الله عز وجل.

أما عن قوله بأن الحديث لا يتفق مع روح الإسلام وما صنعه من تكريم للمرأة وأن فيه إهانة لها. فإننا نقول: أن في الحديث نفسه ما يدحض هذه الشبهة، وهو بيان معنى نقصان العقل والدين، وأن المقصود بالأول أن شهادة امرأتين تعدل شهادة الرجل، والمقصود بالثاني أن المرأة تبقى في فترة الحيض دون صلاة ولا صيام، ولا مؤاخذه عليها في ذلك لأنها ؛ تركتها بأمر الله فهو سبحانه وتعالى الذي شرع ذلك رحمة بها، فإن الحائض تصاب في فترة حيضها بضيق في الصدر، وكدر في النفس ونزيف في الدم ، كما تصاب ببعض الآلام، لذا رأينا رحمة الله بها حيث خفف عنها واجباتها التعبدية أثناء الحيض فتبارك الله أرحم الراحمين.

فالمقصود بقلة الدين قلة التكاليف الشرعية مقارنة بالرجل ، وهذا خارج عن مسؤولية المكلف ، وهو نقص لاتلام عليه المرأة.

ثم إن الإخبار عن نقص في الإنسان لا يستلزم إهانته، فقد قال عليه الصلاة والسلام لأبي ذر⁽⁴²⁾ رضي الله عنه "يا أبا ذر أراك ضعيفاً وإني أحب لك ما أحب لنفسي، لا تأمرن على اثنين ولا تولين مال يتيم"⁽⁴³⁾، وأبو ذر صحابي جليل له فضائل كثيرة وهو الذي قال فيه النبي ﷺ: "ما أقلت الغبراء ولا أظلت الخضراء على رجل أصدق لهجة من أبي ذر"⁽⁴⁴⁾. فهل يقول قائل بعد ذلك أن إخباره عليه الصلاة والسلام بضعف أبي ذر ونفيه عن تولي الإمارة، وولاية مال يتيم، معناه إهانته؟! كلا والله.

فهذا معنى نقصان العقل والدين، وهو تقرير واقع لا خطأ من شأن. فلا ينبغي لشخص بعد ذلك أن يرمي

(36) سنن ابن ماجه، ج2، ص 1326 حديث رقم 4003.

(37) مسند الإمام أحمد، ج2، ص 66 حديث رقم 5343.

(38) صحيح ابن خزيمة، ج2، ص 101، حديث رقم 1000.

(39) المستدرک علی الصحیحین، ج4، ص 645، حديث 8783.

(40) السنن الكبرى، ج10 ص 148، حديث رقم 20316.

(41) صحيح ابن حبان بترتيب ابن لبان، ج13 ص 54، حديث رقم 5744.

(42) هو جندب بن جنادة أبو ذر الغفاري وقيل بل اسمه بربر بن عبد الله، وبربر بن جناده، وبربر بن عثرة، وقيل بربر بن جندب وقيل غير ذلك. كان من كبار الصحابة قديم الإسلام يقال أسلم بعد أربعة فكان خامساً ثم انصرف إلى بلاد قومه فأقام حتى قدم النبي ﷺ المدينة وله في إسلامه خير حسن يروى من حديث ابن عباس توفي بالربذة سنة إحدى وثلاثين أو اثنين وثلاثين وصلى عليه ابن مسعود، انظر الاستيعاب في معرفة الأصحاب، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، ج 4 ص 1652 وما بعدها.

(43) انظر صحيح مسلم، ج3، ص 1457 ، حديث رقم 1826.

(44) انظر سنن الترمذي، ج5، ص 669، حديث رقم 3801.

النساء بالنقص في كل شيء.

ثالثاً: مناقشة الدليل من الإجماع:

إن القول باتفاق المجتهدين في الصدر الأول من الإسلام على عدم تولية المرأة الولايات العامة لا يعد دليلاً على عدم أحقيتها لذلك، كما أن القول بعدم وجود مخالف لا يعد إجماعاً للاختلاف في انعقاد الإجماع السكوتي وحجته⁽⁴⁵⁾.

رابعاً: مناقشة الدليل من القياس:

لا يعد القياس مصدراً للأحكام الشرعية الدستورية في العصر الحديث ، باعتبار أنه صورة من صور الاجتهاد، بل صرح الإمام الشافعي، بأنهما إسمان لمعنى واحد⁽⁴⁶⁾، والتشريع الدستوري في تحديده اختصاصات السلطات والهيئات والحقوق الأساسية والحريات ، يقررها إما بنص تشريعي أو بعرف دستوري، فلا مجال لاستنباط اختصاص إحدى السلطات أو الهيئات، أو استنباط حرية من الحريات، قياساً على ما قرره التشريع أو العرف من اختصاصات وحرريات، كما أنه لا يجوز أن نسوي بين حالة جزئية تقع في عصرنا الحاضر وبين حالة جزئية انقضت منذ عصر بعيد، لأن الأحكام الدستورية في غالبيتها إنما هي ذات صبغة سياسية تتصل بالنظام السياسي والبيئة الفكرية والسياسية ، والقياس ما اعتبر دليلاً إلا لكونه مظنة لتحقيق المصلحة⁽⁴⁷⁾، فإذا انتفت عنه صفة تحقيق المصلحة – والحالة هذه في العصر الحديث – انتفت عنه صفة الدليل ، وتعين عدم الاعتداد به كمصدر للأحكام الدستورية.

المطلب الثاني

الرأي الذي يقرر بأن الإسلام لم يحرم المرأة من الحقوق السياسية

الفرع الأول

القائلون بالرأي

يذهب أنصار هذا الرأي إلى القول بأن الإسلام لم يحظر على المرأة ممارسة الحقوق السياسية ، بل أن لها أن تتولى الولايات والوظائف العامة إذا كانت أهلاً لذلك.

(45) في المسألة خلاف بين أهل الأصول، راجع في ذلك قواطع الأدلة في الأصل منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني، ج1، ص 461 ما بعدها. وانظر التبصرة في أصول الفقه ، إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، ص 349 وما بعدها، وانظر المستصفى في علم الأصول، محمد بن محمد الغزالي، ص 151.

(46) انظر الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، ص 477.

(47) انظر تحليل الأحكام، الشيخ محمد مصطفى شلبي، ص 327.

ولهذا الرأي أنصاره من الفقهاء القدامى والمحدثين أيضاً. فمن القدامى كالإمام ابن جرير الطبري وابن حزم، حيث أجازا للمرأة تولي القضاء مطلقاً في كل الخصومات في حين نجد أن الإمام أبو حنيفة وإن أجازا للمرأة تولي القضاء، إلا أنه قصره على نوع خاص من الخصومات، وهي الخصومات التي يجوز للمرأة أن تدلي بشهادتها فيها. وإن كان الفقهاء القدامى متفقون على منع المرأة من تولي الإمامة الكبرى للمسلمين لثبوت النص المانع لها من ذلك⁽⁴⁸⁾.
أما الفقهاء المحدثون فهم أمثال الشيخ محمود شلتوت رحمه الله، والدكتور محمد يوسف موسى، فهم لا يرون غضاضة في أن تتقدم المرأة للانتخاب، وأن تتقلد الوظائف العامة في الدولة ما خلا رئاستها⁽⁴⁹⁾.

الفرع الثاني

الأدلة التي استند عليها أنصار هذا الاتجاه

استند أنصار هذا الرأي على أدلة من الكتاب والسنة والإجماع:

أولاً: الأدلة من القرآن الكريم.

1- قوله تعالى: { وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ }⁽⁵⁰⁾، وأيضاً: { وَهَئِذَا مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ } ووجه الدلالة من الآيتين أن فيهما مساواة بين الرجال والنساء في الحقوق والواجبات، دون تمييز إذ لم يأت فيهما تخصيص للرجال دون النساء في التكريم. بل إن في الآية الثانية بيان صريح بأن كل حق على المرأة يقابله واجب يتقرر لمصلحتها⁽⁵¹⁾.

2- قوله تعالى: { وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ }⁽⁵²⁾.

ووجه الدلالة من الآية: أن فيها تقرير للولاية المطلقة للمرأة والرجل على حد سواء، فهي تعني أن الرجال والنساء شركاء في سياسة المجتمع، وأن السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية ليست إلا أوامر بالمعروف ونواهي عن المنكر أحياناً بالاجتهاد في معرفة الأحكام وأخرى بالفصل في الخصومات وثالثة بالتنفيذ والإلزام⁽⁵³⁾.

ثانياً: الدليل من السنة النبوية الشريفة:

(48) انظر المحلي، ج10، ص 631، انظر أيضاً، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ابن نجيم، ط سنة 1311هـ، ج 7 ص 5-6.

(49) انظر المساواة في الإسلام من الناحية الدستورية، د، فؤاد عبد المنعم أحمد، ص 195-196.

(50) سورة الإسراء الآية 70.

(51) انظر تفسير القرآن الكريم الشهير بتفسير المنار، الشيخ محمد رشيد رضا، ج2، ص 375.

(52) سورة التوبة من الآية 71.

(53) انظر نداء الجنس اللطيف، الشيخ محمد رشيد رضا، ص 7.

1- ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: "حدثني أم هانئ⁽⁵⁴⁾ بنت أبي طالب أنها أجارت رجلاً من المشركين يوم الفتح ، فأتت النبي ﷺ فذكرت له ذلك فقال: قد أجرنا من أجرت وأمنا من أمنت".

2- ما روي عنه ﷺ أنه قال: "النساء شقائق الرجال"⁽⁵⁵⁾.

ووجه الدلالة من الحديث الأول أن النبي ﷺ قد أعطى المرأة مكنة استخدام الحقوق السياسية عندما أجاز لها الأمان في السلم والحرب. أما الحديث الثاني ففيه تصريح على أن النساء يشاركن الرجال في الأعمال ، فما كان حقاً لهم فهو لا بد حق لهم أيضاً.

ثالثاً: الدليل من الإجماع:

استدل أنصار هذا الرأي بالواقعة التي عارضت فيها امرأة قول أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما أراد أن يقضي بتخفيض المهور، حيث ردت عليه قوله استدلالاً منها بالآية الكريمة { وَأَتَيْتُمُ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا } ⁽⁵⁶⁾. حيث يعد ذلك مشاركة منها في الشأن العام. ولقد أخذ برأيها في ذلك دون إنكار عليها بالمشاركة فعد ذلك إجماعاً⁽⁵⁷⁾.

الفرع الثالث

مناقشة الأدلة

أولاً: بالنسبة للأدلة من القرآن الكريم:

أما قوله تعالى: { وَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ } فإن هذه الآية وردت في سياق بيان أحكام الطلاق، يقول الإمام القرطبي: "أي هن من الحقوق الزوجية على الرجال مثل ما للرجال عليهن، ولهذا قال ابن عباس: إني لأتزين لامرأتي كما تتزين لي وما أحب أن استنظف كل حقي الذي لي عليها فتستوجب حقها الذي لها على، لأن الله تعالى قال: { وَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ } أي زينة من غير مأثم . وعنه أيضاً : أي هن من حسن الصحبة والعشرة بالمعروف على أزواجهن مثل الذي عليهن من الطاعة فيما أوجبه عليهن لأزواجهن "⁽⁵⁸⁾. وإذا صح ذلك تبين أن الآية ليست من محل النزاع في شيء.

(54) هي أم هانئ بنت أبي طالب الهاشمية اسمها فاختة وقيل هند، لها صحبة وأحاديث ماتت في خلافة معاوية بن أبي سفيان انظر تقريب التهذيب، لابن حجر العسقلاني، ص 759.
(55) انظر مسند أبي يعلى، أحمد بن علي بن المثنى، الموصلي التميمي، ج8، ص 149، حديث رقم 4694، وانظر المنتقى من السنن المسندة، عبد الله بن علي بن الجارود النيسابوري، ص33، حديث رقم 95.

(56) سورة النساء من الآية 20.

(57) انظر نداء للجنس اللطيف، الشيخ محمد رشيد رضا، ص 8.

(58) انظر الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج4، ص 123- 124.

أما عن الاستدلال بقوله تعالى: { وَهَؤُلَاءِ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ } وأن فيها دلالة على أحقية المرأة في المشاركة السياسية بناء على أنها أي الحقوق السياسية لا تخرج عن كونها أمراً بالمعروف أو نهيًا عن منكر. فهذا أمر لا يستقيم، ذلك أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر رأسه الدعاء إلى الإسلام والقتال عليه، ثم إن الأمر بالمعروف لا يليق بكل أحد ، وإنما يقوم به السلطان إذا كانت إقامة الحدود إليه والتعزيز إلى رأيه والحبس والإطلاق له، والنفي والتغريب فينصب في كل بلد رجلاً صالحاً قوياً عالماً أميناً يأمر بذلك ويمضي الحدود على وجهها من غير زيادة⁽⁵⁹⁾.

ثانياً: مناقشة الأدلة من السنة:

يقال عن الحديث الأول وهو حديث الأمان، أن ذلك صدر من النبي ﷺ باعتباره إماماً للمسلمين، ولا يعد تشريعاً عاماً ملزماً لكل زمان ومكان، كما أن الإجارة لا تعد من ضمن الحقوق السياسية⁽⁶⁰⁾.

أما عن حديث "النساء شقاق الرجال" فليست فيه دلالة على المدعى إذ أنه جاء في واقعة مخصوصة وهي ما يتعلق بمسائل الطهارة، وحتى على القول بعدم التزام خصوص السبب ، فإن غاية ما يستفاد منه هو تقرير حقيقة الأصل الإنساني بين الناس ، وهذه الحقيقة ليست محلاً للنزاع.

ثالثاً: مناقشة دليل الإجماع:

يمكن القول بأن ما صدر من المرأة عند معارضتها لعمر بن الخطاب في مسألة تحديد المهور لا يعد مباشرة لأي حق من الحقوق السياسية ، غاية ما هنالك أنه إنكار على من خالف نصاً من نصوص القرآن، وهذا الحق يستوي فيه كل مسلم حتى وإن كان من الرقيق على فرض وجوده.

المطلب الثالث

الرأي الذي يذهب إلى القول بأن مشكلة الحقوق السياسية

للمرأة هي مشكلة اجتماعية سياسية

ويتزعم هذا الرأي الدكتور عبد الحميد متولي: فهو يقرر أن مشكلة الحقوق السياسية للمرأة ليست مشكلة دينية أو فقهية أو حتى قانونية، وإنما هي مشكلة اجتماعية سياسية⁽⁶¹⁾. وسنحاول تلخيص وجهة نظره في النقاط

(59) المرجع السابق، ج4، ص 47.

(60) انظر في بيان تصرفات النبي ﷺ واختلاف حكم كل منها عن الآخر، السياسة الشرعية مصدراً للتقنين بين النظرية والتطبيق، محمد عبد الله القاضي، ص 297 وما بعدها.

(61) انظر مبادئ نظام الحكم في الإسلام، عبد الحميد متولي، ص 421 - 425 - 898 - 910.

التالية:

أولاً: لا يمكن القول بوجود نص شرعي قطعي الثبوت والدلالة يقضي صراحة بمنع المرأة من مزاوله الحقوق السياسية على قدم المساواة مع الرجل.

ثانياً: أن كل ما قرره علماء النفس والتشريح وبعض المفكرين بشأن طبيعة الأنوثة، حق لا ريب فيه، ولكنه لا يصح أن يكون مبرراً لاستصدار تشريع يحرم على المرأة العمل خارج المنزل ، ويحرمها حقوقها السياسية.

ثالثاً: أنه من الخطأ الكبير أن نحاول حل هذه المسألة أي مسألة الحقوق السياسية للمرأة تقليداً للبلدان الأجنبية التي تعتبر أن تمتع المرأة بالحقوق السياسية يعد ضرباً من ضروب التقدم والرفي بالنسبة للدولة التي تقرر ذلك وتتنباه.

رابعاً: أن النظر الصحيح للمسألة يجب أن يكون في ضوء اعتبارها مشكلة اجتماعية سياسية. وبناء عليه يجب أن تحل في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ويتار الرأي العام السائد في زمان ما ومكان ما، وطبقاً لمبادئ العدالة والإنصاف، ولعل خير مثال على كون هذه العوامل مجتمعة هي المؤثرة في المسألة ، ما حصل في أوروبا أعقاب الحرب العالمية الأولى ، حيث برز دور المرأة في الميدان الاقتصادي والاجتماعي، علاوة على ظهور الحركات النسائية التي ما أنفكت تنادي بنيل الحقوق السياسية، الأمر الذي جعل الدولة تقرر أحقية المرأة في الانتخاب.

الترجيح:

لقد تبين لنا من خلال مناقشة الرأيين السابقين أن أدلة كل منهما لم تسلم من النقد ، إذ لم نجد لأي منهما دليلاً قاطعاً على مدعاه يصمد في وجه المعارضة ، الأمر الذي يجعلني أميل إلى الرأي الأخير الذي يقرر بأن أصل المشكلة ليس فقهيّاً ولا قانونياً بقدر ما هو خاضع للظروف الاجتماعية والسياسية المختلفة ، والتي تتغير بتغير الأزمان، مما يمكن معه القول بعدم إنكار تغير الأحكام المتعلقة بالمسألة الحقوق السياسية تبعاً لها.

إلا أنني أود أن أبدي هاتين الملاحظتين:

الأولى: أن ما يطلق عليه الحقوق السياسية هي في الإسلام من قبيل الواجب الكفائي⁽⁶²⁾ وبالتالي يشترط فيمن تسند إليه مثل هذه الواجبات القدرة على القيام بها⁽⁶³⁾.

(62) انظر قواعد الفقه، محمد عليم الإحسان المجددي البركني، ص 136.

(63) قواعد الأحكام في مصالح الأنام، الغز بن عبد السلام، ج1، ص50.

فمن كان قادراً على الولاية فهو مطلوب بإقامتها، ومن لا يقدر عليها مطلوب بأمر آخر وهو إقامة ذلك القادر وإجباره على القيام بها، فالقادر إذن مطلوب بإقامة الفرض، وغير القادر مطلوب بتقديم ذلك القادر، إذ لا يتوصل إلى قيام القادر إلا بالإقامة من باب مالا يتم الواجب إلا به. وبهذا الوجه يرتفع مناط الخلاف فلا يبقى للمخالفة وجه ظاهر⁽⁶⁴⁾.

الثانية: فهي بشأن تولي المرأة لرئاسة الدولة. فإن ذلك لا يكون لأن هذا المنصب يحتاج من شاغله أن يكون دوماً ذو عزيمة قوية وإرادة لا تحور، وقدرة لا يعتريها ضعف، إذ يناط بشخص القائم على هذه الولاية حفظ الدين وسياسة الدنيا، والرجال أقوم بهذا المنصب من النساء لأنهن ضعيفات عن تحمل أعبائها⁽⁶⁵⁾.

الخاتمة:

بعد أن من الله علينا بإتمام هذا البحث فإننا نقرر ما يلي:

1. يعتبر الدين الإسلامي هو الدين الوحيد الذي سلم من التحريف والتبديل، وهو دين كامل يحتوي على قسمين هما العقيدة والشريعة، والقسم الأخير منه كامل يحتوي على الأنظمة اللازمة لتنظيم الحياة في كافة نواحيها.
2. يلزم لتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية أن تتولاه حكومة إسلامية، وذلك من أجل أن تؤتي ثمارها المرجوة منها، ولضمان سلامة تطبيقها على نحو غير مشوه، ودون الالتفات إلى من ينشقق بما لا يسمع، ويتشدد بالقول من أن أحكام الشريعة لا تلائم التطور البشري.
3. يعد مبدأ المساواة مبدأ هاماً بل ورئسياً ضمن المبادئ التي تحكم اجتماع الناس، ويمكن الجزم بأن المساواة الحققة والتي تعني في أبسط معانيها عدم التمييز بين الناس فيما لا يعد أساساً للفرقة أصلاً، لم تعرف إلا بعد مجيء الدين الإسلامي، كيف لا وهو الدين الوحيد الذي يعطي للإنسان مكانة كبرى تظهر في نواحي كثيرة، منها تكريمه للإنسان على وجه العموم، ومنها: استخلاف الله عز وجل للإنسان في الأرض، ومنها عرض الأمانة عليه وقبوله لحملها.
4. ما يطلق عليه الحقوق السياسية هي في الإسلام من قبيل الواجب الكفائي وبالتالي يشترط فيمن تسند إليه مثل هذه الواجبات القدرة على القيام بها.

(64) الموافقات، إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي، ج1، ص179.

(65) انظر إكليل الكرامة في مقاصد الإمامة، محمد صديق خان، ص56.

5. لا يمكن للمرأة تولي رئاسة الدولة؛ لأن هذا المنصب يحتاج من شاغله أن يكون دوماً ذو عزيمة قوية، وإرادة لا تخور، وقدرة لا يعتريها ضعف، إذ يناط بشخص القائم على هذه الولاية حفظ الدين وسياسة الدنيا، والرجال أقوم بهذا المنصب من النساء، لأنهن ضعيفات عن تحمل أعبائها.

قائمة المصادر والمراجع

- الاستيعاب في معرفة الأصحاب، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، تحقيق علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط1 سنة 1412 هـ .
- . إكليل الكرامة في مقاصد الإمامة، محمد صديق خان، المطبعة الصديقية، الهند، ط سنة 1292 هـ.
- البحر الرائق شرح كنز الدقائق، زين الدين ابن نجيم الحنفي ، دار المعرفة ، بيروت ، ط2.
- البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، أحمد بن يحيى بن المرتضى، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط1 ، سنة 1949 م.
- بحر العلوم، نصر بن محمد بن أحمد أبو الليث السمرقندي ، تحقيق د. محمود مطرجي، دار الفكر ، بيروت.
- تعليل الأحكام، محمد مصطفى شلي، مطبعة الأزهر، ط سنة 1949 م.
- تدوين الدستور الإسلامي، أبو الأعلى المودودي، بدون ناشر.
- التبصرة في أصول الفقه، إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، تحقيق د. محمد حسن هيتو، دار الفكر دمشق، ط1، سنة 1403 هـ.
- تفسير القرآن الحكيم، محمد رشيد رضا، مطبعة المنار بمصر، ط1 سنة 1330 هـ.
- جامع البيان في تأويل آي القرآن، محمد بن جرير بن يزيد الطبري ، دار الفكر بيروت ، ط سنة 1405 هـ .
- الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي ، دار الشعب ، القاهرة، واعتمدنا أيضاً على طبعة دار الكتاب العربي سنة 1967 م.
- الأحكام السلطانية، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، دار الحديث - القاهرة.
- أحكام القرآن، أبي بكر محمد بن عبد الله ابن العربي، تحقيق علي محمد البجاوي، مطبعة الحلبي، القاهرة، ط سنة 1959 م، واعتمدنا على طبعة دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت ، تحقيق محمد عبد القادر عطا.
- أحكام المرأة في الشريعة الإسلامية، وبيان ما لها وما عليها من حقوق وواجبات، أحمد إبراهيم ، بحث منشور بمجلة القانون والاقتصاد ، السنة السادسة، العدد الثاني، ذو الحجة 1354 هـ، فبراير 1936 م.
- الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط سنة 1939 م .
- الإسلام والولاية العامة للمرأة، الشيخ محمد زكريا البرديسي، بحث منشور بمجلة منبر الإسلام ، عدد صفر ، سنة 1383 هـ.

- سراج الملوك، لأبي بكر محمد بن الوليد الفهري المالكي، الشهير بأبي رندة الطرطوشي المطبعة المحمودية التجارية، مصر، ط سنة 1935.
- سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القرويني ابن ماجه ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الفكر ، بيروت .
- سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث ، طبعة شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر ، ط1 ، سنة 1952م.
- سنن الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي السلمي، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي ، بيروت.
- السنن الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الباز، مكة طبعة سنة 1414هـ.
- السنن الكبرى، أحمد بن شعيب النسائي، تحقيق د. عبد الغفار سليمان البنداري، سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، سنة 1991م.
- السياسة الشرعية مصدر للتقنين بين النظرية والتطبيق ، عبد الله محمد محمد القاضي ، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر سنة 1989م.
- شرح نهج البلاغة، الشيخ محمد عبده، طبعة دار الشعب، القاهرة.
- صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، محمد بن حبان البستي، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، سنة 1993م.
- صحيح ابن خزيمة، محمد بن إسحاق بن خزيمة، تحقيق د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط سنة 1390هـ، 1970م.
- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري ، طبعة دار الشعب ، مصر .
- صحيح مسلم ، مسلم بن الحجاج القشيري، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي دار إحياء التراث العربي، بيروت، .
- الطبقات الكبرى، محمد بن سعد بن منيع أبو عبد الله البصري الزهيري، دار صادر، بيروت، بدون رقم طبعة ولا تاريخ نشر .
- قواعد الأدلة في الأصول، منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط سنة 1997م.
- قواعد الأحكام في مصالح الأنام، العز بن عبد السلام، تحقيق عبد الغني الدقر، دار الطباع للطباعة والنشر ، دمشق، سوريا ، ط1، سنة 1992م.
- قواعد الفقه، محمد عميم الإحسان المجددي البركتي، دار الصدق، كراتشي، ط1، سنة 1986م.
- الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، محمد بن أحمد أبو عبد الله الذهبي، تحقيق محمد عوامة، دار القبله للثقافة الإسلامية، مؤسسة علو، جدة، ط1، سنة 1992م.
- الكشاف عن حقائق التنزيل وعلوم الأقاويل في وجوه التأويل ، محمود بن عمر الزمخشري ، تحقيق عبد الرزاق المهدي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت.
- مبادئ نظام الحكم في الإسلام مع المقارنة بالمبادئ الدستورية الحديثة، عبد الحميد متولي، دار المعارف، مصر، ط1، سنة 1966م.
- مجموعة الأعمال الكاملة، الشيخ جمال الدين الأفغاني، جمع وترتيب محمد عمارة، الدار القومية ، ط سنة 1968م.
- المحلى، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- مختصر المزني، إسماعيل ابن يحيى المزني، مطبوع بهامش كتاب الأم للشافعي، دار الشعب، القاهرة ، ط سنة 1968م.

- المرأة ومناصب الدولة في الإسلام، أبو الأعلى المودودي، منشور في جريدة ترجمان القرآن، العدد الصادر سنة 1372هـ، عربه محمد الكاظم وألحقه بتدوين الدستور الإسلامي، طبعة دار الفكر بيروت، دمشق.
- المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، سنة 1990م.
- المستصفى من علم الأصول، محمد بن محمد بن محمد الغزالي، تحقيق محمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، سنة 1413هـ.
- مسند أبي يعلى، أحمد بن علي بن المثنى الموصلية التميمي، تحقيق حسين سليم أسد، دار المأمون للتراث، دمشق، ط 1 سنة 1984.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، مؤسسة قرطبة، مصر، بدون رقم طبعة ولا تاريخ نشر.
- المغني على مختصر الخرقي، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي، دار الفكر، بيروت، ط 1، سنة 1405هـ.
- منزلة المرأة في الإسلام وكشف الشبهات، حماد القبايج المراكشي، دار المجد للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 1، سنة 2008م.
- الموافقات، إبراهيم بن موسى اللخمي الشاطبي، تحقيق د. عبد الله دراز، دار المعرفة بيروت.
- نداء الجنس اللطيف، محمد رشيد رضا، طبعة المنار، القاهرة، سنة 1967م.