

The Impact of Using Classroom Interaction on Teaching English Grammar for First Year Iraqi EFL University Learners

Ass.prof.Dr. Jassim M. Rayhan

Abeer Ali

University of Babylon

CHAPTER ONE

ABSTRACT

To verify the hypotheses , an experiment was designed whereby two groups, the experimental and control, each consisted of (20) students, who had been chosen randomly from the first stage in the Department of English , College of Basic Education, University of Babylon. Both groups were matched in terms of their age and the level of subjects' achievement in syntax in the first course of the academic year (2008–2009).

The experimental and the control groups were subjected to a pre and post tests. The test results indicate that there is a significant between the two groups in favor of the experimental group.

In the light of the results, the researchers have concluded that:

- 1.The use of classroom interaction in teaching English syntax is more effective in improving the achievements of Iraqis learners than the traditional way.
- 2.There is a relationship between teaching through interaction and the use of language in everyday communication , for the reason that classroom interaction activities are based on the integration of the grammatical forms with their notions and functions.
- 3.Teaching through interaction creates the suitable climate, which is similar to the real world, for learning the foreign language.
- 4.The less the number of students in the class, the more the opportunities to interact and negotiate the meaning among students will be.

1.1 Introduction

The prevailing traditional methods of teaching have weakened the four skills of communication; listening, speaking, reading and writing for most of our students, since such approaches to EFL teaching perceive students as passive learners who listen to the teacher and write down their notes without being actively engaged in language learning (Ali,2001;321). Such learning environments are mind–numbing and uninspiring for students' education. The result is that most of Iraqi EFL learners face a problem in learning English grammar. On the one hand, students need to know the rules in order to pass the final examinations. There is also a good need for communication in an EFL with a number of foreign visitors, interacting with native speakers of English via the

internet, to seek job opportunities or further education in foreign countries etc. That is why the need for mastering not only the syntactic rules of language but also rules of how to use the language.

The above-mentioned argument inspired the researchers to phrase the statement of the problem of the study as follows;

Will the use of classroom interaction activities (cooperative group and Pair work, role playing and the interactive CD) in teaching English grammar enhance the achievements of first year Iraqi EFL university learners ?

1.2. Aim of The Study

This study aims at investigating the effect of using classroom interaction activities on achievements of first year Iraqi EFL university learners in University of Babylon / College of Basic Education/ Department of English.

1.3. Hypotheses of The Study

The researchers attempt to test the following hypotheses in order to accomplish the aim of the research.

1. There is no statistical difference between the experimental and control group in learning English grammar at (0.05) level of significance .
2. There is a significant statistical difference between the experimental and the control group in learning English grammar at (0.05) level of significance.

1.4. Scope of The Study

The present study is limited to;

1. The first year Iraqi EFL university learners in University of Babylon/ College of Basic Education /Department of English for the academic year 2008–2009.
2. Concerning the teaching material, the research is limited to items -2- of units 6,7, 8 , 9 and 10 of An Advanced Course in General English which is assigned as the syllabus of the first stage in College of Basic Education for the second semester.
3. Classroom interaction activities; Cooperation through group and pair work, role playing and the interactive CD.

1.5. Value of the Study

There is a growing tendency in the western world to implement new ways of teaching EFL, one of which is by using classroom interaction. Still, we cannot import these ways because the academic cultural Iraqi context differs. Thus we need to develop our own ways Of instruction (Ali, 2001;341).

This study is important in the sense that it can fill a gap in research to date in the Iraqi context to investigate the importance of teacher – student, student – student and student–text interaction during EFL courses . The study represents an empirical contribution to the issue of quantitative data which is narrow, particularly in methods of teaching EFL in the University of Babylon. Additionally, it is a pioneering work in that it stresses the importance of the three types of interaction (role playing, group and pair cooperation as well as interactive multimedia CD) for the educational process which is little heard of in Iraq.

1.6. Definition

1.6.1 Classroom Interaction; Brown and Rodger (2002; 79) use this term to refer to extensive situation where the educational process of EFL takes place.

1.6.2. Role –play; is "a learning activity in which you behave in the way somebody else would behave in a particular situation"(Ibid; 109).

CHAPTER TWO

2.1 Classroom Interaction

Brown and Rodgers (2002;79) use the word classroom to refer to extensive situation where the educational process of EFL take place among learners and teachers.

Mortensen (1972; 12) states that classroom interaction depends on verbal and non–verbal interaction, He argues that verbal and non–verbal are complementary aspect of communicative act. Non –verbal interaction includes all non–linguistics aspects of behavior, while verbal interaction includes words as discrete entities . To sum up, the classroom of language tutoring where EFL instruction takes place is seen as discourse communities and sociolinguistic environments where interaction is considered a key factor to learner's foreign language development. Hall and Verplaetse (2000; 10) assert this saying;

"It is in their interactions with each other that teachers and students

work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and content of the target language as well as the process and outcomes of individual development."

Heringer (1978; 53) maintains that " human action can only be possible as social action and thus only theory of action that is based on interaction is capable of explaining human action" . Thus human interaction depends on the following three constituents;

1.No less than two participants

2.Every participant acts in relation to at least one constituents.

3.The act(s) of the participant who does not start shall be grasped as a reaction to an act of the participant who begins.

2.2 Implications of Classroom Interaction in Grammar Teaching

The researchers have explained what is meant by classroom interaction, so they are going to explain how classroom interaction can be employed to promote language learning. The term 'grammar' is used to refer to the basic units of a language and how these units are brought together to form meaningful sentences, and the knowledge of what, when and to whom these sentences are said (i.e, their functions). In other words, grammar is concerned with rules of construction and use (Richards, et al, 1992 ;161).

Thornbury (1999; 13) agrees with this definition and broadens it by saying that grammar gives additional "meaning" which cannot be attained from "immediate context". These are basically;

- representation; that is, grammar enables us to use language to describe the world in terms of how, when and where things happen.
- interpersonal; that is, grammar facilitates the way we interact with other people when, for example, we need to get things done by using language.

Grammar is a useful tool that improves the learner's performance in both the mother and foreign language because it is able to record actual usage and formulate the rules whereby sentences are general and understood. Grammar is considered by many linguists to be the central area of language around which other areas such as pronunciation and vocabulary revolve. Grammar is sometimes called the 'computational system, that relates sound and meaning, trivial in itself but impossible to manage without.' (Cook,2001;19).

To conclude, classroom interaction can be seen as a useful tool to teach grammar. For the reason that classroom interaction activities provide opportunities to combine the form of the grammatical rules

with their function. This conclusion corresponds to what Hatch (1978;409) has pointed out about the usefulness of classroom interaction in promoting the grammar of English language

" One learns how to do

conversation, one learns how to interact verbally and, out of this interaction, syntactic structures are developed."

2.3The Experimental Design

A "pre-test-post-test control group design"(Cohen, et al, 2000;231) is used, in which two groups "matched for age, sex, ratio of boys and girls, social class"(Bell, 1987; 9) are chosen randomly. The form of this design is shown in table (1).

Table (1)
The Experimental Design

Experimental group	Pre- test	Independent variable	Post- test
Control group	Pre-test	-----	Post-test

Brown and Rodgers (2002; 211) call it "true experimental design" and characterized by the following features;

1. Selecting two groups at random and assigning them to an experimental and a control groups.
2. The independent variable is administered only to the experimental group.
3. Both groups of subjects submit to "a pre-test and post-test" to measure the influence of the dependent variables. (Ibid)

The experimental group is taught by using classroom interaction, while the control group is taught by using the traditional way.

2.4 The Sample

The sample of this study has been selected randomly from first year students in the Department of English. This sample consists of (40) students who are distributed into two groups, the experimental and control. Each group consists of (20) students, (17) females and (3) males.

2.5. The Test

2.5.1 Construction and Description of the Test

"Language tests can be a valuable tool for providing information that is relevant to several concerns in language teaching" (Bachman & Palmer, 2000; 8). Tests are considered useful tools for language learning research since they benefit from this type of research and provide assistance to FL research. Bachman (1990; 2-3) puts test in plain words "Language tests are frequently used as criterion measures of language abilities in second language acquisition research."

The researchers have collected the items of the test from various grammar books and the web site. The written test is made up of five questions that encompass equally the level of recognition and of production. The first two questions cover the level of recognition, the third question is a half-production question, while the fourth & fifth questions are at the production level. (See Appendix 1).

2.5.2 Documentation of the Test

The test items can be documented as follows;

1. Items No. 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 and 10 in Q1, item No. 3 in Q3, items No. 5 and 10 in Q4 and items No. 1, 2 and 3 in Q5 are taken from the www.manythings.org web site.
2. Item No. 3 in Q1 is taken from Allen (1974; 12).
3. Item No. 7 in Q1 is taken from Farhady, et al. (2003; 120).
4. Q2; is taken from Hashemi and Murphy (1995; 165).
5. Q2; B and item No. 1 and 4 in Q3 are taken from Langan (2006; 441)

6.Item No. 2, 5, 6, 8, 9 and 10 in Q3, item No. 1, 3 and 4 in Q4 and item No. 10 in Q5 are taken from Murphy and Smalzer (2002;181)

7.Item No 7 in Q3 and item No. 2 in Q4 are taken from Azar (1999; 332)

8.Item No. 6, 7, 8 and 9 in Q4 and items No. 4, 5, 6, 7, 8 and 9 in Q5 are taken from Frank (1972; 124-125).

2.5.3 The Scoring Scheme of the Test

The total score of the test is (100) scores distributed as follows;

1.Items that are assigned two scores only, are;

Q1/ Multiple choice (1-10), Q2; A- rewrite as shown in the first example (1-5), Q3/ Tick the correct sentences and cross the wrong ones (1-10), Q4/ Fill in the blanks (1-10) and Q5/write the correct form (1-10).

2. Items that are assigned one score only, are;

Q2/ B- Underline the correct word (1-10).

Subject with no answer have also been given a zero score.

2.5.4 Validity of the Test

Harmer (2001; 322) says that validity means that the test should measure what it is supposed to measure. To achieve the face and content validity of the test, a jury of experts should check it (Eble, 1972;555). The jury of scholars who have evaluated the validity of the test are as follows;

-Professor Fatin Khairi Al- Rifai (Ph.D. in Applied Linguistic), College of Education/Ibn Rushd, University of Baghdad.

-Professor Mohammed J. Betti (Ph.D. in Methodology of English Drama) , College of Education, University of Thi-Qar.

-Asst, Prof. Abbas Lutfi Hussein (Ph.D. in Linguistics). College of Education/Ibn- Rushd. University of Baghdad.

-Asst. Prof. Adil Abdul- Ridha (MA. In Linguistics), College of Basic Education, University of Babylo..

-Asst. Prof. Asim A. Al- Duleimi (Ph.D in Methodology), College of Basic Education, University of Babylon.

Asst. Prof. Jassim M. Rayhan (Ph.D in Methodology), College of Basic Education, University of Babylon.

2.5.5 The Pilot Administration of the Test

The pilot test was carried out in order to help the researchers to try out the test before it takes its final shape. Through the pilot test the researchers can check the clarity of the test items, to check the average

time needed for answering each question, determine the difficulty level of the items, estimate the discrimination power of the test items and check the reliability of the test (Richards, et al, 1992;138). Therefore, (20) students who have similar level in English to that of population of the study from the first stage in the Department of English , College of Basic Education, Al- Mustansiriya University have submitted the pilot test.

2.5.6 Statistical Tools

1.The "t-test" formula is used in order to identify whether there are any significant differences between the two groups in certain variables such as age and level of achievement in English. It is also used to calculating the statistical differences between the experimental and control groups in the pre-test and post-test.

$$t = \frac{\bar{X} - \bar{X}}{\frac{(n-1)S^2 + (n-1)S^2}{n+n-2} \left(\frac{1}{n} + \frac{1}{n} \right)}$$

(Brown & Rodgers, 2002; 208)

2. Pearson formula correlation coefficient is used to estimate reliability of the test.

$$r = \frac{\sum (X - M)(Y - M)}{N S S}$$

(Ibid; 173)

2.5.7 Test Reliability

One of the methods that can be used to find out test reliability is the split-half method which requires that the test as a whole to be divided into two equal halves . By using Pearson's formula below, the reliability coefficient of the test computed is (0.79). The reliability coefficient of a test would be accepted if it is not less than (0.50).

Pearson's Formula

$$r = \frac{\sum (X - M)(Y - M)}{N S S}$$

(Brown and Rodger 2002; 173)

2.5.8 The Difficulty Level of difficulty of the Test Items

The suitable level of difficulty of the test item is measured by applying the following formula ;

$$DL = \frac{\text{High Correct} + \text{Low Correct}}{N}$$

The results indicated that the item difficulty ranged between (0.34 –0.76), which is considered a suitable difficulty level according to Eble (1972–; 399).

2.5.9 The Discrimination Power of the Test Items

In order to estimate the discrimination power of each item the formula of items discrimination below is applied. The results indicated that the discrimination level of the items ranged between (0.30–0.73), which is considered a suitable discrimination level (Ibid ; 397).

Correct upper half – Correct lower half

$$D = \frac{\text{Correct upper half} - \text{Correct lower half}}{N}$$

2.5.10 The Pre– test

There are two aims behind carrying out the pre–test; the first is to equalize the subjects of the control group, with that of the experimental group; the second is to compare the students' achievement scores in the pre– test with that of theirs in the post– test. See Appendix –A–

2.6 Instructional Material

The instructional material consisted of the following topics in the text book { An Advanced Course in General English}

1. Unit six (6.2 Grammar)

The Adjective

Kinds of Adjectives

The adjective Used as a Noun

2. Unit seven (6.2 Grammar)

Comparison of Adjectives

Construction with Comparisons

3. Unit eight (8.2 Grammar)

a. The Adverb

b. kinds of Adverbs

c. The position of Adverbs

4. Unit nine (9.2 Grammar)

Comparison of Adverbs Construction with Comparisons

5. Unit ten (10.2 Grammar).

2.7. Instruction

The experimental group was taught the English grammar through classroom interaction activities . The behavioral objectives of the

selected course material were formulated in the first place. Then , a plan for each lecture to achieve those objectives was designed. Afterwards, the first five minutes of the lecture were devoted to set the rules of the session and to arrange the students' seating according to the type of activity in order to control and manage the students' learning behavior during the lecture. Lecturing material of the experimental group took various types. The subjects were distributed into two or three groups as a round discussion group , in addition to role playing.

The control group was taught the same material by explaining the grammatical rules directly to the students through the traditional way which means by listening and taking notes. They also responded to the questions and gave examples or read the topics when they were asked.

2.8. The Post- test (Final Administration)

At the end of the teaching period, the subjects of the control group and the experimental group were post- tested . The same testing procedures were followed in conducting the test. The whole tests were applied by the researchers in coordination with the instructor of the first stage in the Department of English.

2.9. Analysis and Discussion of Results

2.9.1. Comparison of the Experimental and the Control Groups in the Post- test Scores.

The mean scores of the experimental group was compared with that of the control in the total scores of the post-test . The means was found to be (68.25) for the experimental group and (42.7) for the control group.

The "t" value was found to be (9.491) which indicates that there is a significant difference at (0.05) level of significance degree of freedom (38) between the two groups, in favor of the experimental group. Consequently the null hypothesis, which points out that there is no significant difference between the experimental and control groups in the written test scores, is rejected. This also reveals that the achievement of students who were taught grammar(adjectives and adverbs) according to classroom interaction is superior to that of the students who were taught grammar without using classroom interaction, that is to say that classroom interaction is more effective in promoting foreign language learning. See (Table 2) and Appendix (B).

Table (2)

The Mean, Standard Deviation and the "t" Value of the Post- test

Scores of Both Groups

Variables	Sample size	Mean	SD	t Value	Significance Level at 0.05 and 38 df
-----------	-------------	------	----	---------	--------------------------------------

Group				t calculated	t tabled	
Experimental	20	68.25	8.46	9.491	1.687	There is a significant Statistical difference.
Control	20	42.7	8.51			

2.9.2 Comparison of the Pre-test and the Post-test Scores of the Control Group.

The mean scores of the control group in the pre-test was found to be (37), while in the post-test it was found to be (42.7). Thus the "t" formula was used to determine if there was a significant difference between the scores of the control group in the pre and post-tests. The

calculated "t" value was found to be (5.655) at (0.05) level of the significance. This indicates that the progress in the achievement of the control group in the post-test is better than in the pre-test. See table (3) and Appendix (C).

Table(3)

The Mean, Standard Deviation and "t" Value of the Pre-test and the Post-test Learners Scores of the Control Group.

Variables	Sample Size	Mean	SD	t Value	Significant level at 0.05 and 38 df
Test				t calculated	t tabulated
Pre-test	20	37	45.210	5.65	2.861
There is significant statistical difference					
Post- test	20	42.7	6.723		

2.9.3 Comparison of the Pre-test and the Post-test Scores of the Subjects of the Experimental Group.

The "t" formula was also used to find out whether there was a significance difference between the mean scores of the pre-test, which was found to be (38.8), and the mean scores of the post-test, which was found to be (68.25), for the experimental group. The "t" value was found to be (13.218) at (0.05) level of significance and a degree of freedom of (19), which indicates that there is a significant difference between the two test scores. This means that the experimental group is much better in the post-test than in the pre-test. This is due to the type of teaching the experimental group received which was based on the classroom interaction activities. See Table (4) and Appendix (D).

Table (4)

Comparison of the Pre-test and the Post-test Learners' Scores of the Experimental Group

Variables	Sample Size	Mean	SD	t Value	Significant
Level at 0.05	and 38 df Tests			t calculated	t tabled
Pr-test	20	38.8	13.51	13.218	2.861
Post-test	20	68.25	8.453		

Statistically
Significant

2.10. Discussion of the Results

The statistical analysis of the results indicates that the mean value of the experimental group was found to be (68.25), which is higher than the mean value of the control group, in the post-test, which was found to be (42.7). This means that the achievement of learners in the experimental group is significantly higher in average than the achievement of learners in the control group in the total scores of the of the post- test. It can be concluded that this experiment demonstrates significantly higher learning effects for classroom interaction i.e, the first (null) hypothesis is rejected while the second alternative hypothesis is accepted.

This indicates that teaching grammar with various activities that promote interaction among the learners, with the teacher and the text, along with encouraging learning by doing plus problem solving is more advantages to EFL learning than the traditional method which does not give the students the chance to discuss and communicate inside the classroom. Therefore, interaction among the learners as well as with and under supervision of the teacher is better for learning EFL than just listening to the teacher's explanation and interaction with text, gives the students the opportunity to develop their thinking , a chance which may not be possible outside the class.

The results of the present study are in agreement with those of Slimany(1992), which shows that there are significant differences between the achievement of the first year University experimental group, who were instructed according to classroom interaction, and the achievements of their colleagues in the control group, who were ESP by using classroom interaction, in the post-test, was higher than that of the control group, who were taught without using classroom interaction.

The results are also in agreement with those of Negueruela (2003), which showed that there were significant differences in the achievements of the University learners in the fourth semester of studying Spanish as a foreign language, who were instructed according to strategic interaction model, were better in the achievement test than that of students who were taught the Spanish grammar through traditional way of instruction.

The results obtained in the present study are also in agreement with that of Al-Bayati (2005), which shows that there were significant differences between the achievement of the secondary students, who were taught English grammar via computer mediated interaction by adopting the Multimedia Computer –Assisted Language Learning, and the achievement of those who were taught English grammar according to the traditional audio–lingual method. In other words, classroom interaction through Multimedia Computer–Assisted Language Learning enables the students to comprehend and using the tenses of English language better than those who follow the traditional methods of teaching.

2.11.Conclusion

This study has investigated the efficiency of using three techniques of classroom interaction in teaching English grammar to develop the achievements of first year EFL learners. The findings of the study can be worded as follows;

- 1.In the light of the higher results of the subjects of the experimental group compared with the subject of the control group the first conclusion is that, the use of classroom interaction activities in teaching English grammar is more effective on improving the achievement of first year instruction.
 - 2.There is a relationship between teaching through interaction and the use of language in every day communication, for the reason that classroom interaction activities are based on the integration of the grammatical forms with their notions and function.
 - 3.Teaching through interaction creates the suitable climate , which similar to the real world for learning the foreign language .
- Consequently, students will be motivated in such an exciting joyful and pleasant environment.
- 4.The less the number of students in the class, the more the opportunities to interact and negotiate the meaning among students will be.

Bibliography

- Al-Bayati, Zeena Abid Dawood. (2005).The effect of Using Multimedia Computer–Assisted Language Learning Method on Achievement (Unpublished M.A Thesis). University of Mosul. College of Basic Education.
- Allen, W. Stannard. (1974) Living English Structure . London; Longman Group Limited.
- Ali, Nabeel. (2001). Arabic Schooling and the Era Technology . Kuwait; Politics Press.
- Azar, Betty Shramfer. (1999). Fundamental of English Grammar.London ; Longman Group Limited.

- Bachman, Lyle F. (1990). Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. and Palmer, Adrian S. (2000). Language Testing in Practice. Oxford University Press.
- Bell, Judith. (1987). Doing Your Research Project ; A Guide for First-Time Research in Education and Social Science. Buckingham; Open University Press.
- Brown, James Dean and Rodgers, Theodore S. (2002) Doing Second Language Research. Oxford University Press.
- Cook, Vivian.(2001) Second Language Learning and Language Teaching. New York; Oxford University Press Inc.
- Eble, Robert . (1972) Essential of Educational Measurement. New Jersey; Prentice – Hall, Inc.
- Farhady, Hussein. And Birjandi, Pravis. (2003) Testing Language Skills From Theory of Practice. Tehran ; Studying and Compiling Books in Humanities (SAMT)
- Frank, Marcella. (1972). Modern English ; Exercises for non-native Speakers. New Jersey; Prentice–Hall Inc.
- Hall, J. K, Verplaetse. (2000;10) Second Language Learning Through Classroom Interaction. N.J; Lawrence Erlbaum.
- Harmer, Jeremy. (2007).How to Teach English . London; Pearson Education Limited.
- Hashemi, Louise and Murphy, Raymond. (2004). English Grammar in Use. Cambridge University Press.
- Hatch. E. (1978) Discourse Analysis in Second Language Acquisition.
- MA, Thesis Newbury House, pp. 402–435.
- Heringer. H.(1978) Practical Semantic. Germany; Mouton Publisher.
- Lagan, Jhon. (2006). English Skills With Reading . New York McGraw–Hill Inc.
- Murphy, Raymond and Smalizer, R . (2002). Basic Grammar in Use Cambridge University.
- Mortens. C. (1972) Communication. New York; McGraw– Hill.
- Nugueruela, F. (2003) A Sociocultural A pproach to the Teaching.
- Ph.D. Dissertation. Pennsylvania State University.
- Richard. Jack C. and Platt. H.(1992). Language Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics . Longman Group. UK Limited.
- Slimani, A. and Beretta. (1992). Evaluation of Classroom Interaction. Cambridge University Press.
- Thornbury, Scott. (1999) How to Teach Grammar. Oxford Shire; Pearson Education Limited

Appendix-A-
Learners' Pre-test Scores

Experimental Group		Control Group	
No	Scores	No	Score
1	36	1	32
2	37	2	39
3	27	3	36
4	34	4	47
5	32	5	51
6	39	6	40
7	36	7	29
8	36	8	29
9	27	9	57
10	29	10	41
11	36	11	35
12	27	12	50
13	40	13	25
14	69	14	23
15	60	15	15
16	67	16	27
17	25	17	39
18	29	18	49
19	29	19	43
20	61	20	36

Appendix-B-
Learners' Post-test Scores

Experimental Group		Control Group	
No	Scores	No	Score
1	60	1	42
2	64	2	54
3	72	3	41

4	60	4	36
5	71	5	53
6	71	6	44
7	72	7	51
8	74	8	32
9	67	9	63
10	58	10	46
11	72	11	59
12	72	12	44
13	63	13	28
14	81	14	36
15	71	15	31
16	85	16	27
17	58	17	39
18	60	18	49
19	54	19	43
20	80	20	36

Appendix –C–

Scores of the Control Group in the Pre and Post test

Pre- test		Post- test	
N0	Scores	N0	Score
1	32	1	42
2	39	2	54
3	36	3	41
4	47	4	36
5	51	5	53
6	40	6	44
7	29	7	51
8	29	8	32
9	57	9	63
10	41	10	46
11	35	11	59
12	50	12	44
13	25	13	28

14	23	14	36
15	15	15	31
16	27	16	27
17	39	17	39
18	49	18	49
19	43	19	43
20	36	20	36

Appendix –D–**Scores of the Experimental Group in the Pre and Post tests**

Pre-test		Post- test	
N0	Scores	N0	Scores
1	36	1	60
2	37	2	64
3	27	3	72
4	34	4	60
5	32	5	71
6	39	6	71
7	36	7	72
8	36	8	74
9	27	9	67
10	29	10	58
11	35	11	72
12	27	12	72
13	40	13	63
14	69	14	81
15	60	15	71
16	67	16	85
17	25	17	58
18	29	18	60
19	29	19	54
20	61	20	80

Appendix (1)

The Test

Q1: Choose the most appropriate choice: (20 marks)

1. It is _____ sunny in August.
a. always b. never c. sometimes d. almost
2. He's _____ tall enough to be a policeman.
a. hard b. harder c. hardly d. more hardly
3. The operation didn't cause her any pain. It was _____.
a. painful b. painfully c. painless d. more painful
4. Cyril was working _____.
a. at his office very hard all day yesterday b. very hard at his office all day yesterday
c. all day yesterday very hard at his office . d. very hard all day at his office yesterday
5. Some people are tall, whereas others are -----
a. large b. thin c. short d. small
6. A train is ----- as a plane.
a. as fat b. not as fast c. faster d. too fast
7. This water is very cold , isn't it ? It surely is.
I've never swim in such----- before.
a. a water cold b. a cold water c. cold water d. water called.
a. a water cold b. a cold water c. cold water d. water called
8. She has----- money than her sister.
a. few b. less c. least d. little
9. I entered the classroom----- because I was late.
a. quite b. quietly c. quiet d. more quiet.
10. What----- horse!
a. an Arab splendid white b. a splendid white Arab
c. a splendid Arab white d. white splendid Arab

Q2: A- Rewrite each sentence beginning with the words given as in the first example
(10 marks)

Ex ; Ursula is a very quick learner.

Ursula learns quickly.

1. Richard can cook really well.
Richard is a.....
2. Philippa is usually a hard worker.
Philippa usually works.....
3. Have the children been good today?

Have the children behaved.....

4.I wish you could swim fast.

I wish you were a

5.The hotel staff treated us in a very friendly manner.

The hotel staff were.....

Q2: B- Underline the correct word in the parentheses.

(10) marks

1.In Egypt , silver was once (more valued, most valued) than gold.

2.The doctor predicated that Ben would soon be(good, well) enough to go home.

3.The (little, less) coffee I drink , I better I feel.

4 .Light walls make a room look (more large, larger) than dark walls.

5.One of the (unfortunate, most unfortunate) men I know is a millionaire.

6.The moth (continuous, continuously) thumped against the screen.

7.Sitting alone is (good, well) without television.

8.When the store owner caught the little boys stealing , he scolded them (bad, badly).

9.It is (good, better) to teach people to fish than to give them fish.

10.Today computers can send a letter around the world more (quick, quickly) than you can write your name on a sheet of paper.

Q3: Tick () correct sentences and cross (X) wrong ones. Then correct the wrong ones.

(20 marks)

1.The first night I quit smoking , I wanted a cigarette bad. (20 marks)

2.Athens is older than Rome. Rome is not as old as Athens.

3.They came yesterday to visit us here.

4.My most luckiest day was the day I met my wife.

5.Ed's car is black. Kim's car is black. Ed's car is the same color as Kim's.

6.Your work needs to be better. It is not good enough.

7.The hardest you study, the more you will learn.

8.Monday is important, but it isn't the most important thing in life.

9.The water wasn't enough warm to go swimming.

10.Don't call her now . It is too late to call her.

Q4: Fill in the blanks with the appropriate words as required:

(20 marks)

1.old , the oldest, late,-----, pretty,-----

2.expensive, more expensive, most expensive. Bad,-----, -----

3.slow, slower, heavy,----- far,-----

4.brightly, more brightly, early,-----, well,-----

- 5.easy, easily, good, -----, near,-----
- 6.desire + able, desirable, manage + able, -----, rely + able,-----
- 7.total, totally, sincere, -----, merry , -----
- 8.equal, equally. Hopeful, -----, evident, -----
- 9.beauty + ful , beautiful, victory + ous, -----, awe + ful,-----
- 10.harmful, harmless, regular, ----- . literate, -----

Q5: Write the correct form of the words between brackets. (20 marks)

- 1.The plane landed (safe) in the airport.
3. (luck) the driver was not in the accident.
- 4.The day was so (fog) that you couldn't see a thing in front of you.
- 5.All the strawberries in this box are (rot).
- 6.It was very (courage) of him to risk his life trying to save a drawing child .
- 7.He appears (uneasy) about something.
- 8.She is a very (fascinate) woman.
- 9.Please don't drive so (fast) .
- 10.Which is (bad) – a headache or toothache ?

اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت)

م.د. صادق عبيس الشافعي أ.م. علي تركي شاكر م.د. محمد كاظم منتوب

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية

Trends of Students of College of Education for Human Sciences in the University of Karbala Towards Using the Internet

Lecturer Sadiq Ubais al-Shafi'i Ph.D.

Assis. Prof. Ali Turki Shakir

Lecturer Mohammad Kadhim Mentoob Ph.D.

University of Karbala / College of Education for Human Sciences

Abstract

The present research aims at identifying students' trends towards using or employing the internet in education. The students were from College of Education for Human Sciences, University of Karbala . The study aims at investigating the existence of statistical variations with reference to sex (or gender) . The sample of the research included 379 students from both sexes, who were given a scale or test that constitutes 21 items . After checking the validity and reliability of the test, it was found that there were positive trends towards the use or employment of the internet in education by the above mentioned students . Besides, the results of the study did not refer to significant statistical differences with reference to sex. In the light of the above findings, some suggestions to hopefully improve students' using the internet in learning were given.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الانترنت في التعليم، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس؟ تألفت عينة البحث من (379) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس مكون من (21) فقرة، وأهم ما توصل اليه البحث بعد التحقق من صدق وثبات المقياس ان هناك اتجاهات ايجابية نحو استخدام الانترنت في التعليم، كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس. وفي ضوء ذلك تم اقتراح بعض السبل التي من شأنها ان تطور من اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم.

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث :

تعددت استخدامات الانترنت في شتى المجالات، وازداد عدد المستخدمين لها في الجامعات لاسيما في مجال البحث العلمي، إذ إن التعليم التقليدي لم يعد يفي بحاجات المجتمع المعاصر، فالرصيد المعرفي والمنظم الذي تقدمه شبكة الانترنت للباحثين يسهم مع ما تسعى إليه المجتمعات في تنمية الثروة البشرية وتنمية المجتمع المحلي (العاني، 2000، ص308)، لذا فقد أصبح استخدام الانترنت وطرائق الاستفادة منه في مجال البحث العلمي من قبل أعضاء هيئة التدريس من الأمور الأساسية لمواكبة التطور العلمي والتقني والمعرفي، مما فرض على الجامعات توفير بيئة خاصة لأعضاء هيئة التدريس، لاستغلال هذه التقنية لتنمية قدراتهم في هذا المجال، وإتاحة الفرصة لهم للاطلاع على كل جديد ومفيد للوصول إلى مستوى عالٍ من التميز والإبداع والابتكار (مهدي، 2008، ص135) . الا ان المؤشر في الجامعات العراقية يشير الى قلة استعمال الانترنت من قبل الطلبة ربما لقلة معرفتهم باستعماله او لقلة القناعة فيه بانه ذات اهمية بالنسبة للطلبة . ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة والتي تتمثل في طرح السؤال الآتي :-

ما اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية نحو استخدام الانترنت في التعليم ؟

أهمية البحث :

لاشك إن ميدان التربية والتعليم في أي بلد من البلدان ومهما اختلف نظام التعليم فيه يعد من أكثر الميادين دقة وحساسية لأنه يتعلق ببناء الإنسان، ولما كان الإنسان هو غاية التربية ووسيلتها في الوقت نفسه فإن طريقة تربيته تعد من الأمور الخطيرة لذلك ينحتم على العاملين في التربية والتعليم أن يكونوا مسلحين بالمعرفة التامة بواقع احتياجات مجتمعاتهم فضلاً عن إلمامهم بأهمية البناء الروحي والنفسي، وتقنية التعليم والمناهج وغيرها، وبما إن العالم اليوم يشهد ثورة علمية وتقنية متصاعدة ومتسارعة وما صاحب هذه الثورة من تغيرات في كل ميادين الحياة وفي مقدمتها ميدان بناء الإنسان المواكب لهذه التطورات فأصبحت النظم التعليمية التقليدية عاجزة عن تلبية متطلبات العصر فضلاً عن عدم كفاية التدريس التقليدي في زيادة التحصيل والخبرات التعليمية لذا نرى التربويين في كثير من دول العالم قاموا بفحص شامل للنظم التربوية وصياغتها على أسس تربوية جديدة تجد المصادر التقنية مكانه فيها ولا بد من دخول الانترنت إلى ميدان التربية لحل المشاكل التربوية وخصوصاً في البلدان النامية التي تطمح في الوقت نفسه إلى تنمية طاقاتها الاقتصادية والاجتماعية، لقد رافق التقدم العلمي والتقني عدداً من التقنيات التربوية للإفادة منها في المجال التعليمي لتحسين طرائق التدريس ووسائله للتغلب قدر الإمكان على الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، والانترنت هو احد التقنيات التربوية التي استعانت بها الكثير من الأنظمة وتتطلب التغيير في الفلسفة التربوية ودور المدرس في العملية التعليمية ، فالنظرة التقليدية تعد المدرس مصدراً للمعرفة التي يتلقاها الطالب أما النظرة الحديثة فتعده عنصراً من عناصر مدخل النظم ويكون دوره منسقاً لمصادر المعلومات ومشرفاً على مسيرة الطالب الدراسية .

أن استخدام الانترنت في التعليم ليس مجرد وسيلة تعليمية مثل أية وسيلة أخرى بل هو عبارة عن وسائل متعددة محتواه في وسيلة واحدة فهو يوفر بيئة تعليمية ذات نظام اتصال باتجاهين بين الطالب وجهاز الحاسوب، إن نتائج الأبحاث والدراسات التي استخدمته مساعداً للتدريس في مختلف المراحل والمقررات الدراسية والتي أثبتت فاعليته في التعليم وفي المقابل فإن هناك العديد من التربويين الذين ينظرون بعين الشك إلى استخدام الانترنت في التعليم وهم بهذا يستندون إلى عدد من المبررات والأسباب التي دفعتهم لهذا الاعتقاد، ومن أبرز المبررات التي يستند إليها المعارضون هو خشية حلول الانترنت بدلاً عن المدرسين مما يؤدي إلى انعدام المناقشة والتفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المدرس وطلابه داخل الصف الدراسي وبذلك تجرد العملية التعليمية من أهم محتوياتها وهو الجانب الإنساني، على الرغم من كل ما أشير حول فاعلية استخدام الانترنت في التعليم فإنه لن يحل محل المدرس ولن تكون الذاكرة المغناطيسية بديلاً عن الكتاب بل إن استخدامه يدعم الطاقات البشرية العاملة في التعليم بصورة فاعلة ويوفر الكثير من الوقت والجهد (الركابي، 2007، ص7-9).

وقد دعا (المحيسن، 1996) إلى عدم الاندفاع في استخدام الانترنت استجابة للموجة العارمة من الحماس والدعاية الا بالقدر المناسب لظروفنا وأنظمتنا التعليمية لان سوء الاستخدام قد يتسبب في بعض المشكلات داخل النظام التعليمي (المحيسن، 1996، ص23، 24) .

ومن الخدمات المهمة التي يقدمها الانترنت والتي يمكن توظيفها في مجال التعليم هي(نظام البريد الالكتروني، ونظام نقل الملفات، وخدمة المجموعات الإخبارية، وخدمة المحادثة، وخدمة البحث، وخدمة الشبكة العنكبوتية، وخدمة القوائم البريدية).

وبين الأسباب الرئيسية لاستخدام الانترنت في التعليم منها : وسيلة عملية للحصول على المعلومات، ويساعد على التعلم التعاوني وعلى الاتصال، وتوفير أكثر من طريقة للتدريس، وفي دراسة مسحية لليونسكو والتي راجعت تسعين دراسة من بلدان مختلفة حول دور الانترنت في التعليم، تبين إن التكنولوجيا تؤثر بشكل ايجابي على دافعية الطلبة نحو التعلم وتزيد من تعلمهم الذاتي، وتساعدهم على اكتساب مهارات الاتصال ومهارات الكتابة (الركابي، 2007، ص12) .

هدفا البحث :

1. التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الانترنت في التعليم .
 2. التعرف على الاتجاه نحو استخدام الانترنت من قبل الطلبة في التعليم وفقا لمتغير (الجنس) .
- حدود البحث :
1. الحد الموضوعي الأكاديمي : يقتصر البحث على بيان اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم ووفقا لمتغير الجنس .
 2. الحد البشري : عينة من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء.
 3. الحد المكاني : كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء .
 4. الحد الزمني : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2012/2013) .

تحديد المصطلحات:**أولاً// الاتجاه :**

1. عرفه ويبر (1992) بأنه :
(رد فعل تقويمي لما يحبه المرء أو يكرهه سواء كان شخصاً أو حادثاً أو أي جانب آخر في البيئة) .
(ويبر، 1992، ص118) .
 2. عرفه خليفة ومحمود (1993) بأنه :
(الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحيانا للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين بحيث يتحدد خلالها مدى القبول أو التحييد أو الرفض لهذا الموقف). (خليفة ومحمود، 1993، ص90).
 3. عرفه الديب (1997) بأنه :
(استعداد او تهيي خفي , متعلم منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محبة او غير محبة) (الديب، 1997، ص331)
 4. عرفه عبد الرحمن (1998) بأنه :
(تركيب عقلي نفسي احدثته الخبرة المتكررة الحادة , ويتميز هذا التركيب بالثبات والاستقرار النسبي). (عبد الرحمن، 1998، ص359)
 5. عرفه بدر (2002) بأنه :
(أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم) (بدر، 2002، ص33)
- التعريف النظري :
- مجموعة من الأفكار والتصورات والمشاعر التي يحملها الأفراد بدرجات مختلفة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم، وفقاً لما يتوقعه الأفراد من منافع مادية أو معنوية نتيجة تلك الاستجابات.
- التعريف الإجرائي :
- هو الدرجة التي يحصل عليها التدريسي بعد الإجابة على المقياس المعد لهذا الغرض .
- ثانياً // الانترنت :
1. عرفه القاضي (2000) بأنه :
- (مجموعة من الشبكات المحلية والعامة تديرها شركات تؤمن المكالمات الهاتفية البعيدة ومن شأن هذه الخطوط الهاتفية ربط الشبكات الخاصة والحكومية وكذلك الحواسيب المنزلية بعضها ببعض) (القاضي، 2000، ص17)

2. عرفه مهدي (2003) بأنه :

(شبكة ضخمة من أجهزة الحواسيب يرتبط بعضها ببعض عن طريق خطوط هاتفية تقوم بتأمين الاتصال بين أنظمة الحاسوب بطريقة تتناسب وتفيد المستخدمين بالمستوى والأسلوب الذي يرغبون فيه). (مهدي, 2003, ص25).

3. عرفه الغول (2004) بأنه :

(مجموعة من الشبكات الواسعة المترابطة فيما بينها عبر أسلاك الهاتف ومن هنا جاء اسم (internet) وهي (intereconnection net works) ويطلق عليها شبكة المعلومات العالمية أو الشبكة العنكبوتية)(الغول , 2004) نقلا عن (الركابي , 2007, ص30).

4. عرفه فتاح (2005) بأنه :

(شبكة معلومات علمية تتضمن عدد هائل من الكمبيوترات المتصلة بدول العالم، هدفها نقل المعرفة والمعلومات من باحث أو أي مؤسسة بحثية إلى أكبر عدد ممكن من الباحثين المستفيدين وذلك بعد تدريس طلبة الدراسات العليا كورس دراسي يتضمن مفهوم الانترنت وأساسياته وكيفية استخدام المهارات المستخدمة أثناء عملية البحث وإمكانية تقييم اتجاهاتهم العلمية نحو الانترنت)(فتاح , 2005 , ص 15).

5. عرفه الركابي (2007) بأنه :

(شبكة معقدة ومتداخلة من المعلومات والصور والرسوم التي يمكن استخدامها في التعليم من أجل رفع كفاءة العملية التعليمية). (الركابي, 2007, ص30).

التعريف النظري: شبكة تصل كل حواسيب العالم الدولية والمحلية ببعضها ويمكن استخدامها في مجالات متنوعة ومنها مجال التعليم.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الإجابة على المقياس المعد لهذا الغرض .

الفصل الثاني (ادبيات البحث)

اولا : الإطار النظري .

1. الاتجاهات :

تعد الاتجاهات بمثابة محركات للسلوك الإنساني، إذ إنها تحفز الفرد على عمل الأشياء والتعامل مع مختلف المواقف الحياتية التي تواجه الفرد، وتوجهه للتعامل معها بشكل مباشر . (الحمداني , 2005 , ص21) .

2 . مفهوم الاتجاه :

أول من استخدم مفهوم الاتجاه هو الفيلسوف الإنجليزي هيربرت سبنسر H.Spencer وذلك حين قال: إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه , ويشير البورت G.W. Allport إلى هذا المفهوم بقوله : إن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي وفي الدراسات التجريبية . (مرعي وبلقيس، 1982, ص159).

لقد حظي هذا المفهوم باهتمام الكثير من العلوم الإنسانية، كعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والسياسة والاقتصاد والإدارة والصناعة والإعلام . (مليكه، 1959, ص233).

فضلاً عن حصوله على العدد الأكبر من التعريفات مقارنة بالمفاهيم الاجتماعية والتربوية والنفسية الأخرى، إلى درجة بحيث أن أي باحث ربما يعجز عن حصر هذه التعريفات بصورة دقيقة وذلك بوقت قصير وجهد قليل . (القيوتي، 1988, ص160).

لذا فقد تم تناول مفهوم الاتجاه من قبل العلماء في علم النفس من وجهات نظر متباينة، إذ ربطه بعضهم بمفهوم تقييم الاستجابة لدى الأفراد نحو موضوعات أو أشياء، والبعض الآخر ربطه بالبيئة الخارجية التي يعيش فيها الفرد ومدى

التأثير الذي تحدثه عناصرها عليه من حيث شدة الجذب أو النفور، ومن هؤلاء العلماء من ربطه بمفهوم القيم أو المعايير السائدة في المجتمع، كما ربطه فريق آخر منهم بإمكانية التنبؤ، أي بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمر بها. (الدوري، 2001، ص15-16)

3. خصائص الاتجاه: ويمكن تحديدها بالنقاط الآتية :-

1. تكون الاتجاهات مكتسبة ويمكن تدعيمها أو إطفائها.
2. تكون أكثر ديمومة من الدافع الذي ينتهي عندما يتم إشباعه.
3. يمكن قياس الاتجاهات والتنبؤ بها.
4. تكون قابلة للتعديل أو التغيير.
5. تتأثر بعامل الخبرة.
6. تمثل الاتجاهات علاقة الشخص بموضوع معين.
7. تكون الاتجاهات قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين.
8. تكون قابلة للملاحظة بطرق مباشرة أو غير مباشرة من خلال السلوك.
9. تكون الاتجاهات إما سلبية أو إيجابية وتتجه دائماً بين هذين الطرفين.
10. تكون ثلاثية الأبعاد، أي لها أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية (الداهري والكبيسي، 2000، ص123) (مرعي وبلقيس، 1982، ص165).

4. محددات الاتجاه :

هناك ثلاثة محددات أساسية للاتجاه هي:

1. العالم الخارجي : الذي نتعرف عليه من خلال أحاسيسنا ويعد مصدراً مهماً من مصادر معلوماتنا عن عناصر البيئة الطبيعية التي نعيش فيها.
2. العالم الاجتماعي للأفراد الآخرين: والذي نتعرف عليه بالارتباط والاتصال معهم، ومن خلال توافق الاتجاهات المشتركة التي تسهل عملية الاتصال والانسجام بين الأفراد والجماعات.
3. العالم الداخلي لشخصيتنا: الذي نتعرف عليه بالتفكير والعمل الذي يعبر عن شخصيتنا ويحدد توجهاتنا نحو الأشياء المحيطة بنا . (Schellenberg, 1970, p 133)

5. تكوين الاتجاه :

تتكون الاتجاهات نتيجة لاتصال الفرد ببيئته الطبيعية والاجتماعية، ويبدأ تكونها خلال تكامل مجموعة معينة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع معين كحب الأسرة أو الرغبة في نوع من الطعام أو الارتياح لمكان معين يجلس فيه الفرد، وبهذه الصورة المحدودة يبدأ تكون الاتجاهات ثم تأخذ دائرتها بالاتساع لتشمل موضوعات أكبر وأمر مجردة أو معنوية، إذ تتكامل مجموعة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع محدد، ثم يتم تناسق هذه الخبرات في وحدة كلية ينتج عنها نوعاً من التعميم يمثل حالات ومواقف تجابه الفرد تشكل في أساسها اتجاهات واضحة المعالم تتحدد وتتميز عن غيرها من الاتجاهات (السامرائي، 1988، ص96).

6. مراحل تكوين الاتجاه :

تمر الاتجاهات أثناء تكوينها بثلاث مراحل أساسية هي كالآتي:

أ- المرحلة الإدراكية (المعرفية):

وتتطوي على اتصال الفرد اتصالاً مباشراً ببعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، وبذلك يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية أو حول نوع معين من الأفراد أو نوع محدود من الجماعات أو بعض القيم الاجتماعية.

ب- مرحلة تبلور الاتجاه:

وتتميز بنمو الميل نحو شيء ما، أي بمعنى وجود تخصص في الاتجاه نحو أشياء محدودة نوعاً ما. وتسمى هذه المرحلة أحياناً بالمرحلة التقييمية أو مرحلة الاختيار.

ت- مرحلة ثبات الاتجاه:

وتتميز باستمرار الميل على اختلاف أنواعه ودرجة ثبوته على شيء ما، وبذلك يتكون اتجاه نقي نحوه.

(قنديل وكاظم، 1976، ص 161).

وتتحدد الفترة الحاسمة في تكوين اتجاهات الفرد في سن الثانية عشرة من العمر، وإن الاتجاهات تتبلور في حوالي سن الثلاثين ولا تميل للتغيير بعد ذلك (ويتيج، 1977، ص 327).

7. مصادر تكوين الاتجاه :إن مصادر تكوين الاتجاهات عديدة ويمكن إجمالها بما يأتي:

أ - تعميم وتمايز الخبرات الفردية:

إن الاتجاه يتكون عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية تتحو إلى تعميم هذه الخبرات وبذلك تصبح هذه الوحدة إطاراً ومقياساً تصدر عنه أحكامنا واستجاباتنا للمواقف الشبيهة بمواقف تلك الخبرات الماضية، ففشل الطالب في فهم كتاب لمؤلف ما وتكرار هذا الفشل مرات متعددة يسلك الطالب مسلكاً خاصاً فينفره من كل كتب هذا المؤلف (حمزة، 1979، ص 246-247).

ثم يمر الاتجاه بعملية تمايز نتيجة للخبرات المختلفة التي يتعرض لها صاحبه (جابر والشيخ، 1978، ص 97). وبناءً على ذلك فإن الاتجاه يتكون عندما تتكامل خبرات الفرد ثم يتحدد تحديداً واضحاً، وبالتالي يفصل ويتميز عن غيره من الاتجاهات (عوض، 1988، ص 29).

ب - الآثار الانفعالية للخبرات السارة والمؤلمة:

فالخبرات والمواقف اللتان تحققان إشباعاً معيناً لدى الفرد، وتشعرانه بالرضا والسرور تؤديان به إلى اتجاهات إيجابية، وبالعكس إذا ما كانت تلك الخبرات والمواقف مؤديتين إلى الشعور بالألم وعدم الارتياح فأنها تكونان اتجاهات سلبية نحوهما (قنديل وكاظم، 1976، ص 166-167).

وقد تتكون الاتجاهات نتيجة لخبرة واحدة مؤلمة وذلك أثر صدمة أو خبرة انفعالية حادة فالكثير من الأفراد تتكون لديهم اتجاهات نحو أشياء معينة نتيجة لتعرضهم لخبرات سابقة مع هذه الأشياء، كخوف شخص ما من السيقاة بسبب تعرضه لاصطدام شديد (عوض، 1988، ص 29).

ت - التقليد :

تقوم عوامل التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة بدور مهم في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد، حيث أن الوالدين والمربين ينقلون إلى الأفراد عن طريق عمليات التعلم والتقليد والتوحد والنقص ميولهم واتجاهاتهم، ولذا يلاحظ دائماً وجود معامل ارتباط موجب دال بين اتجاهات الوالدين والمربين واتجاهات الأفراد ، ويلاحظ انه في مرحلة المراهقة يبدأ صراع بين الولاء للأسرة والرغبة في إتباع الاتجاهات الجديدة في العالم الخارجي ، وقد يؤدي ذلك إلى اضطراب العلاقات بين الوالدين والمراهق مما يؤدي بالتالي إلى سوء توافق المراهق (زهران، 1977، ص 147).

ونتيجة التقليد تتكون استعدادات قوية في شخصية الفرد تتبع من القيم التي يتم غرسها في ذلك الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية من خبرات الفرد الأولى في محيط أسرته وبهذه الطريقة يتم اكتساب الاتجاهات، وهذا لا يعني أن العوامل الوراثية ليس لها أثر في تكوين الاتجاه، ففي أغلب الأحيان تقوم العوامل الوراثية بالتأثيرات غير المباشرة في السلوك، وذلك عن طريق التكوينات الجسمية أو الفروق الفردية (قرفال والبناني، 1996، ص 47).

ث - قابلية الإحياء:

تقوم قابلية الإحياء بدور كبير في تكوين الاتجاهات الاجتماعية والمعنوية نحو الآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية. وتعني قابلية الإحياء سرعة تصديق وتقبل الآراء والأفكار دون نقد أو مناقشة، خاصة عندما تكون صادرة عن أشخاص بارزين أو أناس موثوق بهم أو ذوي نفوذ أو أن يعتقد هذه الآراء والأفكار أفراد كثيرون كما في (اتجاهات الأسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي والاتجاه نحو الحلال والحرام والحق والباطل والخير والشر... وما إلى ذلك)، وتلعب الأسرة والصحافة وكافة أجهزة الإعلام دوراً هاماً في هذا المجال (مرعي وبلقيس، 1982، ص182).

ويعد الإحياء أحد الوسائل التي يتم عن طريقها اكتساب المعايير السائدة في المجتمع، فتلك المعايير تكون مشابهة إلى حد كبير للإطار المرجعي الذي يتم الرجوع إليه من حين إلى آخر (يعقوب، 1989، ص157). ومن الجدير بالذكر، فإن إحياء السلوك (الإحياء المصاحب بالتطبيق العملي) يكون أقوى من إحياء الألفاظ (قرفال والبناني، 1996، ص48).

8 . **العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:** من الصعب جداً تحديد كل العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات، فالأسرة والجنس والذكاء والدخل والسن والموقع الجغرافي وحجم المجتمع ومدى التعليم والميول السياسية والاتجاهات الدينية.. وما إلى ذلك من عوامل تدخل في تحديد اتجاهات الفرد نحو موضوع معين، إلا أن هناك بعض العوامل الأساسية الهامة التي تؤثر في تكوين اتجاهات الفرد (Secord & Backman, 1959, p132-133).

ويمكن تحديد العوامل الأساسية المؤثرة في تكوين الاتجاهات كالآتي:

أ - الوالدان: يقوم الوالدان بدور أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد وإكسابه الاتجاهات الفردية والاجتماعية، وذلك بحكم سيطرتهم على العوامل الأساسية في تكوين الاتجاهات وهي:

ب - الثواب والعقاب: يتمثل في كثير من الأنماط كالاتسمات والحلويات والألعاب والقبول والرفض والحرمان من الألعاب والمكافآت وما إلى ذلك.

ت - الإعلام والمعلومات: وتصل إلى الفرد في مراحل نموه الأولى، والتي تشكل أساساً للاتجاهات والمعتقدات والقيم والمفاهيم التي يكتسبها الفرد، والاتجاهات التي تشكل في المرحلة الأولى من حياة الفرد في ظل والديه تعد من فئة الاتجاهات التي تقاوم التغيير.

ث - المدرسة: تقوم المدرسة بدور هام في تطوير الاتجاهات وتكوينها لدى المتعلمين وذلك من طريق تفاعلهم مع الأقران والمعلمين، وتعد مجموعة الأقران (Peers Group) في المدرسة أهم مجموعة مرجعية للطفل (أبو جادو، 2000، ص198).

فالمدرسة تعد من أهم المؤسسات الاجتماعية والثقافية التي تقوم بدور مؤثر في حياة الأفراد، وذلك لان البيئة الاجتماعية المدرسية اكبر من البيئة المنزلية وأكثر خضوعاً لتطور المجتمع وهي أسرع استجابة لتلك التطورات، إذ تترك آثارها القوية على اتجاهات الأفراد وعاداتهم (هرمز وإبراهيم، 1988، ص770).

ج - المجتمع: يقوم المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه والعوامل المؤثرة فيه بدور بارز في تكوين الاتجاهات، إذ يتكون المجتمع - كما هو معروف - من عدد كبير ومتباين من الجماعات فهناك الجماعات الأولية كالأسرة والجماعات الثانوية كجماعة الدين وجماعة العمل، وبعد سنوات الطفولة يصبح على الفرد أن يتصل اتصالاً مباشراً بالمجتمع خارج نطاق الأسرة، فتبدأ عملية اكتساب المبادئ والقيم الاجتماعية بطريق مباشر، فالفرد يتعلم أنماط السلوك من تلك الجماعات ويتعلم ما تقبله الجماعة وما ترفضه، وبعض هذه الجماعات تكون ذات أهمية خاصة للفرد يرجع إليها في الأمور الهامة ويسير حسب تقاليدها وتعرف هذه الجماعة باسم الجماعة المرجعية للفرد فقد تكون جماعة الحي الذي يسكن به وقد تكون الجماعة الدينية، فهذه الجماعات تساعد في تكوين كثير من الاتجاهات (يعقوب، 1989، ص161).

ح - الوراثة: للوراثة دور طفيف في عملية تكوين الاتجاهات، وذلك من طريق الفروق الفردية الموروثة كبعض السمات

الجسدية، والذكاء، لكن العامل الأهم في تكوين الاتجاهات، هو البيئة بمفهومها الواسع، وذلك من طريق التفاعل مع عناصرها (أبو جادو، 2000، ص 198).

المحور الثاني//الانترنت :

1. مفهوم الانترنت:

كلمة انترنت (internet) هي كلمة إنجليزية تتكون من جزأين الأول (inter) والثاني (net) ، وقد ذكرت بعض المراجع أن الجزء الأول هو اختصار للكلمة الانجليزية (international) وتعني (دولي) ، فيما يعني الجزء الثاني (net) (الشبكة) ، وبالتالي فان معنى كلمة (internet) هي (الشبكة الدولية) . وترى بعض المراجع الأخرى إن الجزء الأول (inter) تعني (بين) والثاني (net) تعني (شبكة) وبالتالي فان الترجمة الحرفية للكلمة (internet) هي (الشبكة البينية) وفي مدلولها تعني الترابط بين الشبكات لكونه تتضمن عددا كبير من الشبكات المترابطة في جميع أنحاء العالم ، ومن ثم يمكن أن يطلق عليها شبكة الشبكات المعلوماتية (زيتون، 2002، ص101)

2. مزايا استخدام شبكة الانترنت :

لاشك أن شبكة الانترنت أظهرت براعة فائقة في جذب المستخدمين إليها من مختلف الأعمار والمهن، فيستخدمها رجل الأعمال في التعرف على نوع البضاعة وأسعار العملة في جميع أنحاء العالم، والطبيب يستخدمها في التعرف على أحدث الوصفات الطبية وإجراء بعض العمليات الجراحية ومشاهدة أكثر العمليات التي تجرى في العالم لكل أعضاء الجسم البشري، والأستاذ في الجامعة يتعرف على المعلومات العلمية ضمن تخصصه ومواكبة كل التطورات والتغيرات ضمن هذا التخصص، والموظف في عمله من طريق إرسال واستقبال الرسائل التي تدخل ضمن عمله، والانترنت وسيلة اتصال سريعة تتطور وتتغير بشكل دوري لمواكبة الإيقاع السريع في بناء الخطوط السريعة لنقل المعلومات وجعل الكرة الأرضية كالمدينة الصغيرة التي يستطيع أفرادها الاتصال ببعضهم البعض في فترة وجيزة (دوفور، 1998، ص11) وفيما يأتي بعض مزايا شبكة الانترنت :

ا. شبكة الانترنت مفتوحة مادياً ومعنوياً :

بالإمكان لأي شبكة فرعية أو محلية أن تنشأ في العالم وترتبط بشبكة الانترنت لتصبح جزءاً منها بدون قيود أو شروط سواء من حيث الموقع الجغرافي أو التوجه السياسي أو الديني أو الاجتماعي .

ب. شبكة الانترنت عملاقة ومتناهية :

تعد شبكة الانترنت من اكبر شبكات نقل المعلومات في العالم والتي تمكنت من تغيير مختلف وسائل الاتصال الأخرى للعمل في محيطها وحققت الانترنت ما لم تحققه مصادر الاتصال الأخرى في تاريخ الإنسانية فقد حطم الانترنت حواجز الإحصائيات جميعها، ونرى اليوم كيف يتزايد الاشتراك في الشبكة ومن مختلف فئات المجتمع العالمي ومختلف مؤسساتها والكمية الهائلة من البيانات وقواعد المعلومات التي تضاف إلى هذه الشبكة في دقائق أو ساعات أو أيام (القريشي، 2004، ص 18) .

ت. شبكة الانترنت متطورة باستمرار :

أصبحت شبكة الانترنت حديث العالم اجمع لأنها الوسيلة التي أحدثت تحولاً بالغاً في مفهوم صناعة المعلومات وسرعة انتشارها في هذا الكون الفسيح والتي دأبت معه فوارق الزمن وبعد المسافات، آذ حول هذا الجهاز العالم إلى شاشة صغيرة بقدراته الشاسعة وشعوبها المختلفة وأجناسه المتعددة، فمن طريق شاشة صغيرة يزورك العالم في بيتك وفي مكتبك بدل من مشقة زيارتها، والتمكن من الحصول على آخر ما يدور في العالم وفي مختلف المجالات، فالشبكة تتعرض للتطوير والإضافة لاحتوائها على الخبر والتطور حيث حدوثه (بابيت، 1997، ص 9) .

ث. سرعة انتشار المعلومات وضمان وصولها بالشكل الصحيح :

لكي يرسل الإنسان خطاباً إلى أي مكان فإن ذلك يستغرق أياماً وقد يفقد في البريد وباستخدام الفاكس يستغرق ذلك دقائق، ومن الممكن أن تصل المعلومات مشوهة وغير مقروءة، وإذا افترضنا أن المعلومة سوف تبلغ مليون شخص في أماكن مختلفة فإن ذلك سوف يستدعي إرسال مليون خطاب أو فاكس مع عدم ضمان وصول المعلومة إلى المبلغين، ولو افترضنا أيضاً أن هؤلاء المليون شخص يعملون أن المعلومات تكون موجودة في جهاز كمبيوتر معين تتجدد كل ساعة بأحدث المعلومات فأنهم جميعاً سوف يستطيعون الاتصال بهذا الكمبيوتر ويقرؤون المعلومات أول بأول بدون جهد أو تعب وكل ما على الراسل أو مبلغ المعلومة أن يكتبها ويحزنها في المكان المتفق عليه كما لو كان يكتب أي مستند على جهاز الكمبيوتر (يوسف، 1998، ص 9) .

ج. إمكانية استثمارها من قبل كافة أبناء المجتمع :

تعد شبكة الانترنت وسيلة جماهيرية ليست مقتصرة على فئة معينة من شرائح المجتمع بل على الجميع تقريباً ولولا هذه الأداة الجماهيرية التي لم تتحسر بزمان وعاصمة إلى أخرى ذهاباً وإياباً وبسرعة الضوء ناقلة معها البيانات والمراسلات والمعارف والمداولات المالية لما كان هذا الربط الشامل لكل مستويات المجتمعات (الشافعي، 1999، ص 363).

ح. إمكانية الوصول إلى المعلومات والدخول إلى جامعات العالم ومكتباتها المختلفة :

تضم الشبكة مجموعة كبيرة جداً من قواعد المعلومات واحتوائها على عدد كبير من الوثائق والمعلومات المختلفة المتوفرة في حواسيب الشبكات المحلية والإقليمية المشاركة في الانترنت فالشبكة تسهل الدخول إلى مختلف هذه المؤسسات والقدرة على الوصول إلى محتويات المكتبات العالمية وبهذا يمكن أن توفر الشبكة ما لم يمكن أن توفره المكتبة التقليدية بل تفوق خدماتها بكثير خدمات تلك المكتبة التقليدية لذا يطلق عليها أحياناً المكتبة الالكترونية أو المكتبة المفتوحة (الفتوح، 1998، ص 14).

3. المشكلات التي تواجه مستخدمي شبكة الانترنت :

- أ- مقاومة التغيير فهناك العديد من المستفيدين ومن العاملين في المكتبات ومراكز المعلومات الذين قد لا يحبذون الارتباط بالانترنت وبخاصة الذين لم يتعاملوا في حياتهم مع الحواسيب ولم تتوافر لديهم المهارات الكافية للتعامل معها .
- ب- الاختناقات في المعلومات والتوقعات المؤقتة في النظام التي تحدث نتيجة تدفق المستفيدين من الشبكة بأعداد كبيرة.
- ت- الحاجز اللغوي فالمستفيد الذي لا يجيد اللغة الانكليزية يواجه صعوبات التعامل والإفادة من خدمات الانترنت.
- ث- عطل الخطوط الهاتفية أو إن هذه الخطوط ليست بالمستوى الذي يتناسب مع متطلبات الانترنت.
- ج- الانقطاعات الكهربائية التي تؤدي إلى توقفات في تقديم الخدمات.
- ح- قلة توفير قطع الغيار للحواسيب في البلدان المستوردة لهذه الأجهزة مما يؤدي إلى توقف تقديم خدمات الانترنت عند حدوث أي عطل معين.
- خ- التأخر في دفع الفواتير المتعلقة بخدمات الانترنت ربما يؤدي إلى قطع الاتصال من جانب مجهر الخدمة ومن ثم تعطيل خدمة الانترنت.
- د- تزايد أعداد المستفيدين من استخدام الشبكة والذي ربما يفوق إمكانات الشبكة مما يؤدي إلى عجزها عن تقديم خدمات جيدة . (المحيسن، 1996، ص 23-24)

4. مساوئ أو سلبيات شبكة الانترنت : بالرغم من تعدد المزايا والايجابيات التي تتصف بها شبكة الانترنت في العالم اليوم والتي دفعت الكثير من الناس للجوء إليها واستخدامها كاختراع تكنولوجي وحضاري هام واستخدام تسهيلات وتطبيقاتها وخدماتها المتنوعة على مستوى الكرة الأرضية غير أن ذلك لا يعني أن الشبكة لا تحتوي على سلبيات، فهناك العديد من السلبيات التي يمكن التطرق إليها والتي يمكن أن يستند إليها المتحفظون على الشبكة وهي كما يأتي:

- 1- يقبل الانترنت جميع الأفكار والمعتقدات الرديئة أن تدخل على الشبكة، ويمكن لأي فرد أن يعمم أفكاره وان يدعو لها، وبذلك تسهل العمل الدعائي والتخريب الاجتماعي والقيمي والأخلاقي .
- 2- عدم كفاية امن المعلومات المنتشرة في الانترنت مع إمكانية اختراقها كتسريب المعلومات والوثائق واختراق امن الدولة والمؤسسات والبنوك والتجسس على الرسائل الالكترونية وتزويرها.
- 3- تكون حماية المستهلك للسلع المشتراة ببطاقات الائتمان الخارجية غير مضمونه في تعاملات الدفع النقدي الالكتروني (E-cash) لان الشركات الخارجية لا تقبل تحمل المسؤولية القانونية في حالة عدم تسلم البضائع وبها خلل أو عيوب .
- 4- تكون الاستجابة إلى طلب المعلومات والوثائق بطيئة أحيانا، وذلك اعتماداً على وقت الاتصال -ساعات الدوام الرسمي - فضلاً عن ذلك التزايد المستمر في عدد المستخدمين وزيادة شهرية بحدود 10- 11% أي أكثر من 10% شهرياً وكذلك نوع الاتصال له الأثر في سرعة الاستجابة.
- 5- تجاوز حقوق النشر والطبع والتأليف للمعلومات المتوفرة على الشبكة.
- 6- غياب المستند الورقي الموقع بخط اليد يجعل من الصعوبة التمييز بين الرسائل الالكترونية بسهولة من دون اكتشاف ذلك مما يؤدي إلى تزايد أو تعزيز خطر التزوير أي تحويل للرسائل الالكترونية بسهولة مما يؤدي إلى تهديد المصالح الخاصة بالفرد والمجتمع.
- 7- سهولة استغلال خدماتها في العمل الدعائي أو التخريبي للأخلاقي لذا يمكن أن تكون اغلب المعلومات متحيزة وغير موضوعية .
- 8- القيام من خلال شبكة الانترنت بمحاولات تشويه الكتب السماوية مثلما قامت به إحدى المنظمات المشبوهة عام 1998 بمحاولات تشويه القرآن الكريم وتحريفه وهذا يتنافى مع المواثيق الدولية التي تؤكد ضرورة احترام المعتقدات وعدم المساس بالمقدسات .
- 9- احتمالات سرقة الأسرار أو الإفساد المتعمد لأنظمة معلومات الغير على غرار جرائم الحواسيب المكلفة.
- 10- إمكانية حجب بعض المعلومات عن عدد من دول العالم ولاسيما المعلومات المتوافرة في الشبكات المشاركة في الولايات المتحدة في الانترنت حيث موطنها الأصلي وهي الأكثر استخداماً لها .
- 11- الاستخدام السلبي لشبكات المعلومات من جانب الشبكات الهادمة للمجتمع مثل تهريب المخدرات والحث على العنف وتسويق السلع غير الصالحة والقرصنة وسرقة المواد المحظورة وكذلك إقامة العلاقة غير الشرعية ونشر الصور المخلة بالذوق الاخلاقي كما تعتبر أعمال التجسس من اخطر السلبيات لهذه الشبكة (القريشي، 2004، ص21) .

خامساً /استخدامات الانترنت في التعليم الجامعي :

- لقد دخل الانترنت كجزء أساسي في مرحلة التعليم الجامعي نتيجة لما يقدمه من خدمة فعلية لكل الباحثين والتدريسيين وطلبتهم، وفيما يأتي اهم الاستخدامات التي يقدمها الانترنت في هذه المرحلة التعليمية:
- 1- يستخدم الانترنت كمصدر مهم من مصادر التعليم في الجامعات على مستوى العالم، وذلك نتيجة للإمكانيات الكبيرة التي أتاحتها الشبكة للوصول إلى المعلومات مما يشجع الطلبة على البحث عن المعلومات عبر الشبكة وعدم الاعتماد كلياً على منهج محدد من خلال كتاب منهجي، حيث أصبحت شبكة الانترنت مصدراً مهماً من مصادر التعلم سواء على مستوى الجامعات أو الكليات أو المعاهد أو المدرسة مما يؤدي إلى تزويد الطلبة بأحدث المعلومات التي قد لا يجدها في الكتب المنهجية المقررة، وكذلك تزويدهم بمعلومات متنوعة ومن مصادر مختلفة وهذا يؤدي إلى تعزيز ثقة الطالب بنفسه وعلمه ويقلل وقت تعليمه .
 - 2- تطرح الجامعات مناهجها التعليمية وموادها الدراسية على شكل صفحات على شبكة الانترنت بحيث يستطيع الطلبة الاستفادة منها من طريق شبكة الانترنت وتصفحها في أوقات فراغهم ومن أماكنهم .
 - 3- استخدامها كوسيلة للتعريف بالجامعة والخدمات التي تقدمها ونظام القبول والمقررات التي تطرحها .

- 4- إمكانية تبادل وجهات النظر وطرح المشكلات البحثية سواء بين الأساتذة أو بين الأساتذة والطلبة أو الطلبة أنفسهم وكذلك تبادل البحوث وأوراق العمل دون أهدار للوقت والجهد والمال في التنقل والاكتفاء بها كوسيط تعليمي فاعل .
- 5- تسمح لعدد قليل من خبراء التعليم المفتوح على مستوى العالم أن يشتركوا في تطوير نظرية ما وتطبيقاتها وان يقدموا العون لبعضهم .
- 6- توفر شبكة الانترنت واسطة نقل لتسليم المقررات الدراسية وما يتعلق بها للمراكز الدراسية التابعة للجامعة .
- 7- إمكانية الحصول على البحوث الحديثة من الجامعات ومراكز البحوث المتخصصة بسرعة كبيرة من طريق خدمة نقل الملفات (FTP) .
- 8- إمكانية وضع الدوريات والمجلات والصحف بشكل صفحات ويب (Web) على شبكة الانترنت واستخدامها كوسيلة لدعم العملية التعليمية العلمية .
- 9- إمكانية استخدامها كوسيلة للإعلان عن الأنشطة التعليمية والمؤتمرات، ومساعدة الطلبة والأساتذة ومتابعة الأنشطة العلمية كل حسب اختصاصه .
- 10- استخدامها كوسيلة لنقل المعلومات من الجامعة واليها إرسال مواد مطبوعة مثل النصوص والصور والخرائط وغير ذلك من الخدمات الأكاديمية .
- 11- المساعدة على زيادة التعليم المفتوح وشيوعه وانتشاره على مستوى العالم .
- 12- إعطاء الطلبة جواً من التحديث والإثارة والدافعية للتعلم أكثر من التعليم التقليدي في الغرف الصفية لان شبكة الانترنت توفر جواً تعليمياً حراً وغير مقيد بزمان ومكان، مما يجعل التعليم مفتوحاً وممتعاً كما تشجع الطلبة الخجولين من الاستجابة إلى جو مريح وخاص بعيداً عن المراقبة (سعادة 2003ص224)

سادساً/مزايا استخدام شبكة الانترنت في التعليم :

- 1- توفير المساندة للمعلم في الصف .
- 2- توفير المرونة في التعلم من طريق مراعاة الفروق الفردية فالطالب يتعلم بالسرعة والوقت اللذين يختارهما.
- 3- إمكانية الاتصال بين الفئة التعليمية الواحدة وكذلك بين الفئات المختلفة.
- 4- توفير جواً للحوار . مجموعات النقاش . يمكن من طريقه تبادل الآراء والمقترحات ووجهات النظر .
- 5- حل مشكلات الطلبة الذين يختلفون عن زملائهم لظروف قاهرة كالمرض وغيره حيث يمكنهم المتابعة في وقت آخر .
- 6- زيادة حصيلة الطالب العلمية من طريق إيجاد بيئة مشوقة ومشجعة على التعلم.
- 7- خفض معدلات الإخفاق التي تنتج عن أمور مثل عدم القدرة على متابعة المدرس أو التخلف عن الفصل لأسباب قاهرة وما شابه ذلك. (المحيسن، 1996، ص23-24).

سابعاً /الصعوبات التي تعيق استخدام شبكة الانترنت في العملية التعليمية :

- 1- عدم توفر الدعم المادي والفني المساعد في استخدام الانترنت.
- 2- عدم توفر الدورات التأهيلية والتدريبية لاستخدام الانترنت في التعليم.
- 3- عدم توفر المناهج الدراسية المتعلقة بكيفية استخدام شبكة الانترنت في التعليم .
- 4- عدم أجادة اللغة الانجليزية.
- 5- عدم الوعي بأهمية استخدام الانترنت.
- 6- صعوبة الوصول إلى المعلومات من خلال الانترنت.
- 8- مشكلة الرقابة. (الركابي، 2007، ص263-267)

ثانيا : دراسات سابقة:

1-دراسة النجار (2001) :

(واقع استخدام الانترنت في البحث العلمي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل) هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على خدمة الانترنت (Internet) والتعريف بها لإرشاد أعضاء هيئة التدريس والباحثين إلى كيفية الاستعانة بها في إعداد البحوث والدراسات في مختلف المجالات البحثية . تكون المجتمع من جميع أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بجامعة الملك فيصل، والبالغ عددهم (345) فرداً من الذكور والإناث موزعين على أربع كليات، وقد سحبت عينة عشوائية يقدر عددها بنحو (200) فرداً، واعتمد الباحث استبانة مؤلفة من (63) فقرة قسمت إلى ثلاثة مجالات : -

المجال الأول :- تناول المعلومات الشخصية والمهنية عن المستجوبين .
المجال الثاني :- تكون من تسعة أسئلة تقيس تسعة من المحاور ذات العلاقة باستخدام الانترنت في البحث العلمي .
المجال الثالث :- تكون من أربعة أسئلة مفتوحة لإتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتعبير عن آرائهم في البحث العلمي .

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:-

- أ- يرى الغالبية بأن استخدام الانترنت لغرض البحث العلمي مهم جداً .
- ب- تؤكد نتائج الدراسة أن هناك اتجاهاً إيجابياً لأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الانترنت في البحث العلمي .
- ج- يمثل عدم توافر التدريب المناسب على استخدام الانترنت أهم معوقات استخدامه في البحث العلمي .
- د- وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في مقدار استخدامهم للانترنت في البحث العلمي تعزى إلى متغير الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، والجنس والرتبة العلمية، وامتلاك كمبيوتر بالمكتب، والاتصال بالإنترنت .
- هـ- وجود فروق دالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في أهمية استخدامهم للانترنت في البحث العلمي تعزى إلى الجنسية فقط (النجار، 2001، ص135-160)

2-دراسة العمري (2002) :

(واقع استخدام الانترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية) هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع استخدام الانترنت لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (124) عضو هيئة تدريس موزعين على مختلف كليات الجامعة، ومن (336) طالباً وطالبة موزعين على مختلف الكليات أيضاً، قد تم تطوير استبانة مكونة من قسمين :-

الأول :- معلومات عامة وأسئلة مفتوحة للكشف عن الاحتياجات .
الثاني :- تكون من عشرين فقرة تعبر عن مجالات استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلبة للانترنت .
ولتحليل نتائج الدراسة استخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، وأظهرت النتائج الآتية :-

أ- إن (50 %) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية يستخدمون الانترنت يومياً مرة واحدة، ولمدة تتراوح بين ساعتين وأربع ساعات، وإن (45 %) يستخدمونها أسبوعياً، ولم تكشف الدراسة عن وجود أي عضو هيئة تدريس لا يستخدم الانترنت مطلقاً .

ب- إن (66,13 %) من أعضاء هيئة التدريس يعتبرون شبكة الانترنت مهمة جداً لبحوثهم العلمية المختلفة .
ج- إن هناك (11) سبباً لاستخدام الانترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس نال تأييداً بنسبة (50.81) فما فوق .
د- إن (75 %) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية يتقنون مهارة استخدام الانترنت وإن (50%) منهم ترتبط حواسيبهم مباشرة بشبكة الانترنت، وإن (25 %) منهم بحاجة إلى دورة تدريبية مكثفة في مجال

التدريب على مهارات استخدام الانترنت .

هـ- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة تعزى إلى الكلية التي يعملون بها، أو إلى جنسهم أو إلى امتلاكهم حواسيب أو إلى ارتباط حواسيبهم بشبكة الانترنت .

ط- إن هناك (11) سبباً لاستخدام الانترنت من قبل الطلبة نال تأييداً بنسبة (59,52 %) فما فوق .

ظ- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة على الاستبانة تعزى إلى امتلاكهم حواسيب وارتباطها بشبكة الانترنت (العمرى، 2002، ص35-67) .

3-دراسة القرشي (2004) :

(شبكة الانترنت واستخداماتها في الجامعات العراقية دراسة تقييمية)

هدفت الدراسة إلى معرفة نوع الخدمات ومستواها وطبيعة استخدامها في وحدات الانترنت في الجامعات العراقية، والتعرف على المعوقات التي تقف أمامها ومعرفة مستوى تعاون العاملين فيها مع المستفيدين منها ومعرفة مستوى الفائدة التي حققها المستفيدين، وقد اتبع الباحث المنهج المسحي واعتمد استمارات الاستبيان والمقابلة والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات، وقد بلغ عدد العينة (289) مستفيد من تلك الوحدات من بين المجموع الذي شملته الدراسة والبالغ (350) من فئات التدريسيين والموظفين الجامعيين وطلبة الدراسات العليا في (14) وحدة انترنت جامعية . وبعد تحليل نتائج البحث توصل الباحث إلى أبرز النتائج وهي :-

أ- وجود العديد من الباحثين من منتسبي الجامعات العراقية عينة الدراسة يعارضون استخدام شبكة الانترنت لأسباب عديدة كان من بينها عدم معرفتهم بطرق استخدام الانترنت حيث بلغت نسبتهم (59,4 %) من المجموع الكلي للمعارضين عن الاستخدام.

ب- لم تتمكن معظم المكتبات في الجامعات العراقية من أن تستغل شبكة الانترنت من أجل تطوير مهامها وخدماتها بشكل حديث باعتبار الانترنت احد أهم مصادر المعلومات في العالم .

ج- أن توفر المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها من أي مكان آخر وكذلك فقر المصادر الورقية دفع الباحثين إلى التوجه لاستخدام شبكة الانترنت الجامعية .

د- اتضح إن تعاون الوسيط بمستوى متوسط التعاون مثل أعلى مستويات التعاون بلغت نسبته (39.4 %) .

و- وجود العديد من المعوقات التي تواجه المستفيدين عند استخدامهم لشبكات الانترنت في الجامعات العراقية كان من أهمها البطء في الوصول إلى المعلومات المطلوبة من شبكة الانترنت وبنسبة مئوية بلغت (14,3 %) من مجموع عدد المستفيدين من عينة الدراسة (القرشي، 2004) (فتاح، 2005، ص57)

4-دراسة حناوي (2005) :

(اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماته في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. بلغ مجتمع الدراسة (1348) مشرفاً أكاديمياً ومشرفة، تم اختيار عينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية تكونت من (360) مشرفاً ومشرفة بنسبة (27 %) من مجتمع الدراسة الكلي. صمم الباحث استبانة عرضت على ثلاثة عشر محكماً من ذوي الخبرة من جامعتي، (النجاح الوطنية والقدس المفتوحة) لضمان صدقها، ثم تم احتساب معامل الثبات لها فبلغ (0.92) وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لمعالجة البيانات حيث شمل ذلك التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين، (Independent – t – test) والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى اختبار (t) ومعامل الانحدار، (LSD) واختبار الفروق البعدية، (One way Anova) الأحادي ومعامل الثبات (ألفا كرونباخ). وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- 1- كانت اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين إيجابية على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لها.
- 2- أظهرت نتائج الدراسة أن مجال تصميم المناهج وطرائق التدريس كان أكثر المجالات مساهمة في تفسير اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين حيث فسر ما نسبته (73.8%) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، ومعدل استخدام الانترنت، ومدى إتقان مهارة استخدام الانترنت، و امتلاك جهاز حاسوب في المكتب متصلاً بالإنترنت، و امتلاك جهاز حاسوب في البيت متصلاً بالإنترنت.
- 4- أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخدامها في التعليم في (0.05) جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، والوضع الوظيفي، والمؤهل العلمي، والعمر، وعدد سنوات الخبرة. وبناءً على ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج، خرج الباحث بمجموعة من التوصيات والاقتراحات كان أهمها :
 - عقد دورات تدريبية تعنى بالمناهج والتدريس وتركز على منهج الحاسوب والانترنت.
 - "اقتراح برنامج " رخصة قيادة الحاسوب التعليمي (TCDL) .
 - تخفيض تكلفة الاتصال بالإنترنت من المنازل بالنسبة للمشرفين الأكاديميين.(حناوي ,2005,ص75)
- 5-دراسة (الركابي، 2007) :

(الصعوبات التي تعيق المدرسين والتربويين عند استخدام الإنترنت لأغراض التعلم والتعليم)

هدفت الدراسة الى التعرف على الصعوبات التي تعيق المدرسين والتربويين عند استخدام الإنترنت لأغراض التعلم والتعليم، ويناقش فوائد الإنترنت في التدريس كمصدر للمعلومات، أو كوسيلة للنشر، أو كأداة للحوار والاتصال، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (30) مدرسا ومدرسة يعملون في مدارس مدينة بغداد/الرصافة الثانية، أستخدم الباحث أسلوب المقابلة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة تضمنت طرح احد عشر سؤالاً وإجاباتهم عليها , استخدم التوزيع التكراري والنسبة المئوية لتحليل البيانات , من النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي أن الصعوبات التي تواجه المدرسين عدم إلمامهم بكيفية استخدام الحاسوب والانترنت بشكل عام وفي تدريس العلوم بشكل خاص، عدم توفر دورات تدريبية على استخدامه، عدم توفر اجهزة الحاسوب، عدم وجود كراسات أو برامج خاصة لاستخدامه وأن توفرت في بعض المدارس فإنها لا تواكب التطور الحاصل في هذا المجال، عدم توفر الدعم الفني إضافة الى الانقطاع المستمرة في التيار الكهربائي، الكلفة العالية للحاسوب ولشبكة الاتصال، القلق والخوف من الاستخدام الخاطئ للإنترنت مما كون اتجاهات سلبية نحو استخدام الإنترنت، والخوف من وصول الطلبة إلى مواقع غير تربوية، الخوف من تشتت معلومات الطلبة عند استخدامهم الإنترنت، إضافة الى عدم إلمام المدرسين باللغات الأجنبية الأخرى كاللغة الإنجليزية. (الركابي ,2007, ص10).

موازنة الدراسات السابقة:

1. أجريت الدراسات السابقة في أماكن متعددة إذ أجريت دراستا النجار(2001) والعمرى (2002) في الاردن ودراسة حناوي (2005) في فلسطين ودراستي الركابي (2007) والقريشي (2004) في العراق كما هو الحال في الدراسة الحالية.
2. لقد تنوعت أهداف الدراسات إذ أن بعضها هدفت الى تسليط الضوء على خدمة الانترنت والتعريف بها لإرشاد اعضاء هيئة التدريس والباحثين الى كيفية الاستعانة بها في اعداد البحوث والدراسات كدراسة النجار (2001). اما دراسة العمرى (2002) هدفت الى استقصاء واقع الانترنت لدى اعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الاردنية , ودراسة حناوي (2005) هدفت الى التعرف الى اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخدامه في التعليم

- ، ودراسة القرشي (2004) هدفت الى معرفة نوع الخدمات ومستواها وطبيعة استخدامها في وحدات الانترنت في الجامعات العراقية و التعرف على المعوقات التي تقف امامها ، ودراسة الركابي (2007) هدفت الى التعرف على الصعوبات التي تعيق التدريسين عند استخدام الانترنت لأغراض التعلم والتعليم، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الانترنت في التعليم.
3. اختلفت العينات التي استخدمت في الدراسات السابقة، إذ بلغ حجم عينة دراسة النجار (2001) (345 فردا)، ودراسة العمري (2002) (124 تدريسيا) ، ودراسة حناوي (2005) (360 مشرفا ومشرفة) ، ودراسة القرشي (2004) (289 فردا) ، ودراسة الركابي (2007) (30 مدرسا ومدرسة)، وبلغت عينة الدراسة الحالية (379) طالبا وطالبة .
4. تشابهت الدراسات السابقة من حيث الأداة (الاستبانة) التي تقيس استخدام الانترنت فان قسما من هذه الدراسات قامت ببناء مقياس كدراسات النجار (2001) ، وحنائي (2005)، اما دراسة والعمري (2002) فقد قام بتطوير استبانة ودراسة الركابي (2007) استخدم اسلوب المقابلة ، ودراسة القرشي (2004) استخدمت الاستبانة والملاحظة والمقابلة ، واستخدم الباحثان الاستبانة اداة لبحثهما.
5. أشارت النتائج التي أسفرت عنها دراسة النجار (2001) ، والعمري (2002) ، وحنائي (2005)، ان هناك اتجاهات ايجابية نحو استخدام الانترنت في التعليم، ونتائج دراسة القرشي (2004) اشارت الى وجود العديد من الباحثين من منتسبي الجامعات العراقية من عينة الدراسة يعارضون استخدام شبكة الانترنت لأسباب كان من بينها عدم معرفتهم بطرق استخدام الانترنت، اما النتائج التي توصلت اليها دراسة الركابي (2007) هي ان الصعوبات التي تواجه التدريسين هي عدم المامهم بكيفية استخدام الحاسوب والانترنت بشكل عام وتدریس العلوم بشكل خاص. وتوصلت الدراسة الحالية الى نتائج ايجابية في استعمال الطلبة للأنترنت ولا وجود لفروق بين الطلبة.

الفصل الثالث (إجراءات الدراسة)

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي اتبعتها الباحثون من اجل تحقيق هدفی البحث ، إذ تضمن وصفا لمجتمع البحث ، وعينته وكيفية اختيارها، واداة البحث وخطوات إعدادها، وكيفية التحقق من صدقها، وثباتها، والاجراءات التي اتبعتها الباحثون في تطبيق اداة البحث، والوسائل الاحصائية التي استخدمها في تحليل النتائج .

اولا/ منهج البحث:

ان اختبار منهج البحث الذي يتبناه الباحثون في اجراءاتهم، وتحليلاتهم يأتي في مقدمة مراحل خطوات البحث، وان منهج البحث المستخدم في اية دراسة يتحدد نوعه تبعا لنوع الدراسة وطبيعتها، والاهداف التي تهتم بها، والاهداف المراد تحقيقها (فان دالين، 1984، ص83)

استعمل الباحثون المنهج الوصفي في الدراسة، اذ انه المنهج الملائم لطبيعتها، والذي من طريقه يتم جمع المعلومات عن الظاهرة (موضوع الدراسة) ومن ثم وصفها وصفا كميا ونوعيا.

ثانيا/ مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء للعام الدراسي (2011-2012) والبالغ عددهم (1515) موزعين على خمسة اقسام هي: (قسم اللغة العربية - قسم التاريخ - قسم العلوم النفسية والتربوية - قسم الجغرافية - قسم اللغة الانكليزية). والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول (1)

يبين مجتمع البحث من الطلبة موزعين بحسب الاقسام العلمية

القسم	المرحلة الاولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة		المرحلة الرابعة		المجموع	النسبة
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث		
اللغة الانكليزية	24	157	12	48	10	63	24	42	380	25%
اللغة العربية	13	64	22	51	20	71	19	54	314	20,72%
التاريخ	35	40	19	49	20	68	24	50	305	20%
الجغرافية التطبيقية	27	45	11	54	16	71	15	48	287	18,94%
العلوم التربوية والنفسية	28	38	11	33	17	53	16	33	229	15%
المجموع	127	344	75	235	83	326	98	227	1515	100%

ثالثا/ عينة البحث :

بعد ان حدد الباحثون المجتمع الاصلي للبحث، تم اختيار ما نسبته (25%) من طلبة كل قسم، وبشكل عشوائي ،اذ بلغ مجموع العينة (379) طالبا وطالبة من مجتمع البحث الاصلي موزعين على اقسام كلية التربية للعلوم الانسانية. والجدول (2) يوضح ذلك :

جدول (2)

يبين عينة البحث من الطلبة موزعين بحسب الاقسام العلمية

القسم	اللغة الانكليزية	اللغة العربية	التاريخ	الجغرافية التطبيقية	العلوم التربوية والنفسية	المجموع
العدد	95	79	76	72	57	379

رابعا/ اداة البحث

ان اداة البحث تحدد بحسب طبيعة البحث ومستلزماته؛ لان استخدام الاداة المناسبة يؤدي الى تحقيق نتائج سليمة. (الزويبي، 1981، ص184)

وبما ان الدراسة الحالية تهدف الى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم، فان الاستبانة من أكثر ادوات البحث المناسبة لتحقيق هدفها للبحث للحصول على المعلومات ومعرفة خبرات لا يمكن الحصول عليها بوسائل اخرى، لأنها من اكثر ادوات البحث التربوي شيوعا وانتشارا. (داوود، 1990، ص92). وتحقيقا لهدفي البحث اعد الباحثون استبانة مؤلفة من (25) فقرة ، ملحق رقم (1) .

خامسا/ صدق الاداة

الصدق شرط اساسي ضروري يجب توافره في الاداة التي يستخدمها الباحث (عيسوي ، 1987، ص68) وهناك عدة انواع من الصدق اذا اعتمد الباحثون الصدق الظاهري للنتيجه من صدق الاستبانة ، وشار (Eble) الى ان افضل وسيلة للتأكد من الصدق هو ان يقوم عدد من الخبراء والمختصين بتحديد صلاحية الفقرات او العبارات للصفة المراد قياسها (Eble, 1972, p555) .

وبعد ان تم تحديد فقرات الاداة البالغة (25) فقرة تم عرضها على مجموعة من الخبراء ملحق (2) وذلك لاستخراج الصدق الظاهري المتضمن وضوح الفقرات وفهمها ومدى صلاحيتها للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم في كلية التربية للعلوم الانسانية ، وتم اعتماد النسبة المئوية لبيان مدى الاتفاق بين الخبراء على كل فقرة من فقرات الاداة ، فقد عدت الفقرة صالحة اذا حصلت على موافقة (80%) من آراء المحكمين وبذلك اصبح عدد فقرات الاداة المتفق عليها (21) فقرة وحذفت (4) فقرات لم تحصل على موافقة الخبراء ، كما اشارت ملاحظات المحكمين الى تعديل عدد من فقرات المقياس ، ملحق (3) .

سادسا / ثبات الاداة

يقصد بالثبات هو ان يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما اعيد على الافراد انفسهم في نفس الظروف (الغريب, 1962, ص516) . واختيرت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاختبار لأنها من اكثر طرق حساب الثبات شيوعا وان الاختبار يطبق تحت الظروف نفسها كما ان هذه الطريقة سريعة وغير مكلفة (الشافعي, 2005, ص93). ويرى ابو علام ان ميزة هذه الطريقة هو توحيد ظروف الاجراء توحيدا تاما والتقليل من العوامل المؤثرة في اداء الافراد مثل الوقت والجهد والتعب والملل (ابو علام , 1987 , ص287) .

اختار الباحثون عينة بلغت (50) طالبا وطالبة من مجتمع البحث المتبقي لاستخراج ثبات الاداة وبذلك تم تقسيم فقرات الاختبار على قسمين , القسم الأول يضم درجات الفقرات الفردية والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية وباستخدام معادلة ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات وقد بلغ (0.78%) وثم صحح باستخدام معادلة سبيرمان براون , وبلغ معامل الثبات (0.87%) وتعد هذه النتيجة مقبولة لوصف الاداة بالثبات, اذ يشير (عيسوي 1987) الى ان معامل الارتباط يجب ان يتراوح ما بين (0.70 – 0.90) اذا اريد وصف الاداة بانها ذات ثبات مقبول . (عيسوي , 1987, ص58)

اعداد تعليمات الاستبانة:

للإجابة عن فقرات الاستبانة وضع الباحثون تعليمات واضحة ومفهومة ولزيادة الوضوح تضمنت التعليمات مثالا يوضح كيفية الاجابة عن فقرات الاداة , ولضمان سرية الاجابات , لم يطلب من افراد العينة ذكر الاسم , وان الاجابة هي لأغراض البحث العلمي فقط وتم التأكيد كذلك على ضرورة اختيار بديل واحد فقط من البدائل الثلاثة الخاصة بكل فقرة من فقرات الاداة ملحق (3) , اذ ان وضوح التعليمات يعد شرطا من شروط بناء المقاييس النفسية والتربوية .

تصحيح الاستبانة:

بما ان كل فقرة من فقرات الاداة تضم ثلاثة بدائل هي : (موافق , محايد , غير موافق) , لذا اعطيت (3 درجات) للبديل موافق و (درجتان) للبديل محايد و (درجة واحدة) للبديل غير موافق بالنسبة للفقرات الايجابية , وبالعكس للفقرات السلبية وبهذا حسبت الدرجة الكلية على اساس مجموع اوزان الاجابات على الفقرات , أي ان اعلى درجة هي (63) درجة واقل درجة هي (21) درجة والجدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3)

يبين اوزان بدائل الاجابة عن الفقرات الايجابية و السلبية للمقياس

البدائل	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية
موافق	3	1
محايد	2	2
غير موافق	1	3

تطبيق اداة البحث:

بعد ان اكمل الباحثون بناء الاداة للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم, طبقت الاستبانة بصيغتها النهائية في يوم الاحد الموافق (2012/2/5) على افراد العينة الاساسية المشمولة بالدراسة الحالية, والبالغة (379) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء وقد حرصا في اغلب الاحيان على لقاء افراد العينة مبينون لهم اهمية البحث وطريقة الاجابة على الاستبانة, وما يترتب على ذلك من مراعاة للدقة والموضوعية في الاجابة.

سابعا / الوسائل الاحصائية:

لمعالجة البيانات تم استعمال طرقا احصائية وصفية وتحليلية وقد تمثلت الطرق الاحصائية الوصفية بالنسبة المئوية وتمثلت الطرق الاحصائية التحليلية باختبار (ت) (t. test) والتجزئة النصفية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها وفقاً لأهدافه وكما يأتي :-

نتائج البحث الخاصة بالهدف الاول: (التعرف على اتجاهات الطلبة في جامعة كربلاء نحو استخدام الانترنت في التعليم).

للتعرف على هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات طلبة العينة البالغ عددهم (379) طالباً وطالبة، اذ بلغت قيمة المتوسط (52.71) درجة وانحراف معياري (5.66). وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط المعياري* للمقياس البالغة قيمته (31.5) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، وجد بان القيمة التائية المحسوبة تساوي (69.46) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (59) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية، أي ان هناك فرقاً ذات دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط المعياري للمقياس وذلك لصالح المتوسط الحسابي للعينة، والجدول (5) يوضح ذلك:

$$\text{* المتوسط المعياري} = \frac{\text{عدد الفقرات} \times \text{اعلى بديل}}{2} = \frac{3 \times 21}{2} = 31,5$$

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة العينة في الاتجاه نحو استخدام الانترنت في

التعليم والمتوسط المعياري للمقياس

الدلالة المعنوية	القيمة التائية		درجة الحرية	المتوسط المعياري للمقياس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للعينة	حجم العينة
	الجدولية عند مستوى (0.05)	المحسوبة					
دالة	2.021	69.46	59	31.5	5.66	52.71	60

وتشير هذه النتيجة الى وجود اتجاهات ايجابية نحو استخدام الانترنت في التعليم ذات مستوى عال لدى طلبة جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية ، وتعزى النتيجة الى دور الانترنت المهم في العملية التعليمية وضرورة استخدامه في تطوير وتنمية النظام التعليمي .

الهدف الثاني: (التعرف على اتجاه اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الانترنت في التعليم وفقاً لمتغير الجنس)

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات الاحصائية باستعمال الاختبار التائي لعينيتين كما موضح في الجدول الاتي:

جدول(5)

الدلالة المعنوية	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس
	الجدولية عند مستوى (0.05)	المحسوبة					
غير دال	2.021	0.90	58	5.48	53.26	45	ذكر
				6.34	51.73	15	انثى

يتضح من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة (0.90) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2.021) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.05) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية ، نستدل من ذلك انه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في (اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم) تعزى الى متغير الجنس وهذه النتيجة يمكن ان تفسر على اساس ان كلا الجنسين لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام الانترنت وهوما يتفق مع دراسة النجار (2001) والركابي (2007) .

الفصل الخامس

الاستنتاجات :

- 1- يلعب الانترنت دورا مهما في تحسين عملية التعليم والتعلم .
- 2- وجود الوعي بضرورة استخدام الانترنت في التعليم.
- 3- ان الانترنت يمكن الطلبة من الاطلاع على احدث الابتكارات والاكتشافات العلمية .
- 4- الانترنت يوفر مصادر علمية حديثة ومتنوعة للباحثين والطلبة .
- 5- اهمية الأنترنت في مواكبته للتطور العلمي والتكنولوجي .
- 6- يساعد الانترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس لأنه بمثابة مكتبة كبيرة تتوفر فيها جميع الكتب سواء كانت سهلة او صعبة إضافة الى البرامج التعليمية المتنوعة .

التوصيات

- 1- توفير المزيد من المواقع التربوية والتعليمية على شبكة الانترنت.
- 2- توفير الانترنت وبشكل مستمر للطلبة في اثناء ساعات الدوام .
- 3- تدريب الطلبة على استخدام الإنترنت في البحث العلمي من خلال الدورات التدريبية، وإتاحة الفرصة لهم لتطوير أنفسهم ذاتيا، وحثهم على المشاركة في المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بشبكة الإنترنت.
- 4- فتح دورات تقوية للطلبة في الحاسبة والانترنت في كافة الكليات داخل جامعة كربلاء .
- 5- إعداد مناهج دراسية خاصة للتعريف بشبكة الانترنت والاستخدام الجيد لها .
- 6- تدريب الطلبة على الاستخدام الايجابي للإنترنت .

المقترحات :

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للعلوم الانسانية نحو استخدام الانترنت في التعليم .
- 2- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الانترنت وبين الانتاج الفكري لديهم .
- 3- إجراء دراسة للتعرف على واقع استخدام الانترنت من قبل اعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية .
- 4- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة الكليات العلمية والانسانية للتعرف على استخدام الانترنت في العملية التعليمية.
- 5- اجراء دراسة للتعرف على دور الانترنت في تعزيز البحث العلمي .

المصادر

اولا//المصادر العربية

- 1- ابو جادو، صالح محمد علي: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2000).
- 2- ابو علام، رجاء محمود : قياس وتقويم ، ط1 ، دار القلم للطباعة والنشر ، الكويت ، (1987).
- 3-بايت: تعرف على شبكة الانترنت، إصدارات شرق الأوسط، الإمارات العربية المتحدة، (1997).
- 4-بدر، سهام: اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ، (2002)
- 5- جابر، جابر عبد الحميد، والشيخ، سليمان الخصري: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، عالم الكتب، (1978).
- 6-الحمداني، إبراهيم إسماعيل حسين: اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلاقتها بالإنجاز الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت (2005) .

- 7- حمزة، مختار: أسس علم النفس الاجتماعي. ط2، الرياض : دار البيان العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، (1979).
- 8- حناوي ، مجدي رشيد حلمي : اتجاهات المشرفين الاكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية في نابلس ، فلسطين ، (2005) .
- 9- الحيلة، محمد محمود: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، (2003).
- 10- خليفة، عبد اللطيف، ومحمود، عبد المنعم: سيكولوجية الاتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (1993)
- 11- الداهري، صالح حسن، والكبيسي، مجيد وهيب: علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، اريد، الاردن، (2000).
- 12- داوود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد (1990)
- 13- الدوري، ريا ابراهيم اسماعيل: اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الشهادة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب ، (2001).
- 14- دوفور، ارنود: زدني علماً أنترنت، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، الدار العربية للعلوم بيروت، لبنان، (1998) .
- 15- الديب ، علي محمد : بحوث في علم النفس على عينات مصرية ، سعودية ، عمانية ، ج 2 ، القاهرة ، (1996)
- 16- الركابي ، رائد بايش : دور شبكة الانترنت في العملية التعليمية ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، مؤتمر كلية التربية ، جامعة واسط ، (2007).
- 17- زهران، حامد عبدالسلام : علم النفس الاجتماعي، ط4، القاهرة ، عالم الكتب ، (1977).
- 18- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم : الاختبارات والمقاييس في التربية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، (1981) .
- 19- زيتون ، كمال : تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، (2002) .
- 20- السامرائي، هاشم جاسم: المدخل في علم النفس. بغداد: مطبعة الخلود ، (1988).
- 21- سعادة، جودت احمد: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، (2001).
- 22- الشافعي، حامد ذياب: الانترنت وشيء من قضاياه في المكتبات ومراكز المعلومات، واقع المؤتمر الثامن للمعلومات، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (1999) .
- 23- الشافعي ، صادق عبيس : اثر التدريس باستعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل ، (2005) .
- 24- العاني، وجيهة ثابت: دور الانترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الاردن، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية (12)، 2. ، (2000).
- 25- عبد الرحمن ، سعد : القياس النفسي "نظرية وتطبيق" ، ط3 ، القاهرة ، (1998) .
- 26- العمري، محمد: واقع استخدام الانترنت لدى اعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم و التكنولوجيا الاردنية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع (40) (2002).
- 27- عوض، عباس محمود: في علم النفس الاجتماعي ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، (1988).
- 28- الغول، غالب: المعلم التكنولوجي والإدارة التربوية الحديثة ، (2004).
- 29- فتاح ، سعد غانم علي : تقويم تدريس مادة الإنترنت لطلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ، العراق ، (2005) .
- 30- الفتوح، عبد القادر بن عبد الله: الانترنت تقنيات وخدمات، دار الظافر، عمان الأردن، (1998).
- 31- القاضي، زياد قصي وزملائه، مقدمة إلى الانترنت ، دار الصفاء، عمان، الأردن، (2000).

- 32- قرفال، ابراهيم رجب ، والبناني، فوزية خليل : قراءات في علم النفس والتربية ، ليبيا، طرابلس ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ، (1996).
- 33- القريشي، فاضل عبد الله علي خرميط: شبكة الانترنت واستخداماتها في الجامعات العراقية دراسة تقييمية، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، (2004) .
- 34- القريوتي، يوسف فريد: اعداد مقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً ، المجلة العربية للعلوم الانسانية، المجلد (8)، العدد (29) ، (1988).
- 35- قنديل، بثينة أمين مرسي ، وكاظم، أمين محمد: اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، (1976).
- 36- المحيسن، إبراهيم: المعلوماتية في التعليم، مجلة عرب بوتر، عدد 73 ، (1996).
- 37- مرعي، توفيق؛ وبلقيس، أحمد: الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، (1982).
- 38- مليكة، لويس كامل: قراءات في علم النفس الاجتماعي. القاهرة ، الدار القومية للنشر والتوزيع ، (1959).
- 39- مهدي ، صادق عبد العزيز : تقويم آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة المستنصرية في استخدام شبكة الانترنت في البحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق ، (2008) .
- 40- النجار، عبد الله : واقع استخدام الانترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل.مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ، (2001).
- 41- هرمز، صباح حنا؛ و ابراهيم، يوسف حنا: علم النفس التكويني الطفولة والمراهقة. الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، (1988).
- 42- ويتيج، آرنو. ف: مقدمة في علم النفس. "ترجمة عادل عزالدين الأشول وآخرون"، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، (1977).
- 43- يعقوب، آمال أحمد : علم النفس الاجتماعي. بغداد ، دار الكتب للطباعة والنشر ، (1989).
- 44- يوسف، أسامة : دليلك الشخصي إلى علم الانترنت، نهضة مصر ، القاهرة . (1998)
- 45- Ebel, R. L. – Essentials of educational measurements – 2nd – New Jersey – Englewood Cliff – Prentice Hall – 1972.
- 46- Schellenberg, J.A. : An Introduction to Social Psychology. New York : Random House , (1970).
- 47- Secord, P. F.; & Backman, G. W. : The effect of Perceived Liking on interpersonal . (Attraction. Human Relations , (1959
- 48- Teeter, T.. : "Teaching on The Internet, Meeting the Challenges of electronic Learning" . ((ERIC Document Reproduction Service (1997
- 49- Weber, A.L : Social Psychology, In Haper Collins Publishers, New York (1992).
- 50- Williams, B. : The Internet for Teacher, IDG Books Worldwide Inc. (1995)

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

م// استبيان آراء الخبراء

الأستاذ الفاضلالمحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحثون في دراستهم الموسومة ب (اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت) بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم . علما بان تعريف الانترنت هو : (شبكة تصل كل حواسيب العالم الدولية والمحلية ببعضها يمكن استخدامها في التعليم) ولما عرفتم به من خبرة علمية وموضوعية يرجى التفضل بقراءة الفقرات الواردة في الاستبيان و تعديل ما ترونه مناسباً ولكم منا جزيل الشكر والامتنان . الباحثون

ملحق (2)

اسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب حروف الهجاء الدرجة العلمية

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بابل
2	أ.د. فرحان عبيس عبيد	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بابل
3	أ. عزيز كاظم النايف	طرائق تدريس الاجتماعيات	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
4	أ.م. د. حامد طعمة الدفاعي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
5	أ.م.د. حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بابل
6	أ.م. د. شافي حسين الشريفي	ادارة تربوية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
7	م. د. احمد الازيرجاوي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
8	م. د. حيدر زامل الموسوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
9	م. د. عدنان مارد جبر	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
10	م. د. علي عبدالكريم ال رضا	طرائق تدريس التربية الفنية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
11	م. سعد جويد كاظم الجبوري	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
12	م. عدي عبيدان الجراح	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء
13	م. موسى كاظم المعموري	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة كربلاء

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق 3

جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستبانة بصورتها النهائية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحثون اجراء دراستهما الموسومة ب (اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت) ولكونكم المستهدفين في البحث نضع بين ايديكم هذه الاستبانة راجين تعاونكم معنا وتفضلكم بالإجابة على فقراتها بدقة وموضوعية ولجميع الفقرات , وان عدد فقرات الاستبانة (21) فقرة والمطلوب منكم ابداء آرائكم الخاصة في كل فقرة من فقراتها بعد القراءة بعناية تامة وذلك بوضع علامة (x) في المربع المناسب وفق البدائل التالية :

"وافق" "محايد" "لا اوافق" وعليكم باختيار بديل واحد فقط من البدائل الثلاثة لكل فقرة , فإذا كنت تؤيد الفقرة تأييدا تاما ضع علامة (x) في المربع الاول تحت عبارة ((وافق)) وبالعكس إذا كنت لا تؤيد الفقرة تماما فضع علامة (x) في المربع الثالث تحت عبارة ((لا اوافق)) , اما اذا كنت تتفق بدرجة متوسطة فضع علامة (x) تحت عبارة ((محايد)) وإليك المثال المطلوب منك :

لا اوافق	محايد	وافق	أعتقد بأن توظيف خدمات الإنترنت في العملية التعليمية – التعليمية يساعد في كسر الحواجز المعرفية والحدود المكانية بين الدول
		x	

إذا وضعت علامة (x) اسفل عبارة (وافق) فمعنى ذلك إن رأيك يتفق تماما مع الفقرة .

ملاحظة : يرجى ملأ المعلومات التالية :

القسم //

الجنس //

الباحثون

آثار الوزير طلّاع بن رُزَيْك العلمية

أ.م.د. عبد الستار نصيف جاسم العامري الباحث. صباح هاشم كريم حميد

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Scientific Impacts of Minister Tala' bin Ruzai'ik**Assist. Prof. Abdul Sattar Nsayif Jasim al-Amiri****Sabah Hashim Kareem Hameed****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

After their conquering Egypt, the Fatimians realized the necessity to assign one of the highest statesmen to be their supporter in running and managing the state's affairs. Hence, they assigned ministers for this purpose. It is noticeable that at the beginning, the Fatimian caliphs controlled their ministers but with the passage of time the ministers' influence began to increase. Since the era of Badr al-Jamali, the minister who was called for from the city of Aka by al-Mustansir (425-487 hegira / 1035-1094 A.D.) and who is considered the first military minister, the ministers became influential in the state's affairs up to the end of the Fatimi State. Among these ministers was Tala' bin Ruzai'ik who was a minister for the caliph al-Fa'iz (549-555 hegira / 1154-1160 A.D.). Tala' is considered the last strong minister whose murder initiated in the Fatimi reign the conflicts among the ministers which end in (567 hegira / 1171 A.D.). Tala' bin Ruzai'ik was known for his bravery and political prudence. During his era, he used to prepare the armies to fight the foreigners.

المقدمة

أيقن الفاطميون بعد فتحهم لمصر بضرورة تعيين أحد كبار رجال الدولة ليكون لهم عوناً في ضبط أمور الدولة وتسيير شؤونها، لذلك اتخذوا لهم وزراء لهذا الغرض، والملاحظ إن الخلفاء الفاطميين في بادئ الأمر كانوا يفرضون سيطرتهم على الوزراء، ولكن مع مرور الوقت أخذ نفوذ الوزراء بالازدياد، فمنذ عهد بدر الجمالي الذي وزر للمستنصر (427-487هـ/1035-1094م)، الذي يعتبر أول الوزراء من أرباب السيف (العسكريين) وقد قدم من عكا باستدعاء المستنصر نفسه، ومنذ عهده أصبح الوزراء هم المتفنون في أمور الدولة واستمر الحال الى نهاية الدولة الفاطمية، ومن هؤلاء الوزراء طلّاع ابن رُزَيْك الذي وزر للخليفة الفائز (549-555هـ/1154-1160م)، ويعد طلّاع آخر الوزراء الأقوياء وبمقتله عصفت بالدولة الفاطمية الفتن والصراعات بين الوزراء إلى أن انتهت سنة 567هـ/1171م، وامتاز طلّاع ابن رُزَيْك بالشجاعة والحنكة السياسية ولم يترك أيام وزارته غزو الفرنج وكان يخرج البعوث لمقاتلتهم باستمرار. جمع طلّاع بين الحنكة السياسية، والبلاغة الشعرية، وإلمامه بشتى أنواع العلوم الشرعية والعقلية، وكانت مجالسه العلمية التي يعقدها في قصره في أغلب الليالي يناقش بها شتى أنواع العلوم، وخلف لنا طلّاع ابن رُزَيْك آثاراً علمية إلا إن المؤسف إن هذه الآثار أو أغلبها قد ضاعت أو أُلْتُفِت عن علم وعمد مع أغلب التراث الفاطمي الذي أُلْتُفِه الأيوبيون. وفي هذا البحث نحاول تسليط الضوء على آثار طلّاع العلمية (ما بقي منها)، وسوف نتكلم عن مؤلفاته أولاً، والتي منها: ديوانه، وكتابه (الاعتماد في الرد على أهل العناد)، ثم نتكلم عن مجالسه العلمية. وأخيراً نذكر أهم نتائج التي توصلت لها من خلال دراستي لحياة طلّاع ابن رُزَيْك العلمية.

نبذة عن حياة طلائع ابن رزيك

هو طلائع ابن أسد رزيك⁽¹⁾ الإرمي⁽²⁾ ولد سنة 495هـ/1101م⁽³⁾، ولا توجد معلومات في المصادر الأصلية عن نشأته، وأين تعلم، ومن هم شيوخه وأساتذته، تعلم في بلده وحفظ القرآن وأتقن علوم الدين واللغة والأدب، كما اتصل ببعض رجال الشيعة فأخذ عنهم مذهبهم الاثني عشري ووعاه وتحمس له⁽⁴⁾، ونرى إن عدم ذكر معلومات عن هذه المرحلة الواقعة ما بين ولادته وبين توليه الوزارة على أنه ليس عري بل من الموالى الإرمي.

عين طلائع والياً لإحدى ولايات الصعيد⁽⁵⁾ وبقي فيها حتى سنة 531هـ/1136م، وتقلب في مناصب ولايات الصعيد إلى سنة 549هـ/1154م حيث إنتقل إلى القاهرة بعد مقتل الخليفة الظافر⁽⁶⁾ (544-549هـ/1149-1154م)، كما ذكر المؤرخون⁽⁷⁾.

سار طلائع نحو القاهرة حين استجد به أهل القصر بعد مقتل الخليفة الظافر ودخلها وشقها بعساكره وهو لابس ثياب سوداء، وأعلامه وبنوده كلها سود، وشعور النساء التي أرسلت إليه من القصر على رؤوس الرماح⁽⁸⁾، ولما وصل إلى القصر أخرج جثمان الظافر وغسله وكفنه وصلى عليه ودفنه في تربة القصر مع آبائه⁽⁹⁾، وفور إنتهاء هذه الرسوم، خلع الخليفة الجديد الفائز بنصر الله⁽¹⁰⁾ (549-555هـ/1154-1160م) على طلائع ابن رزيك خلع الوزارة، ولقب بالملك الصالح وهو أول من تلقب بلقب (الملك) من الوزراء الفاطميين وذلك سنة 549هـ/1154⁽¹¹⁾.

(1) ابن خلكان، أبي العباس شمس الدين أحمد ابن محمد ابن أبي بكر، (ت، 681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، د.ط. دار صادر، (بيروت، بلا.ت)، مج2، ص526؛ النويري، شهاب الدين أحمد ابن عبد الوهاب، (ت، 733هـ/1332م)، نهاية الإرب في فنون الأدب، تحقيق: نجيب مصطفى فوز، حكمت كشلي فوز، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1424هـ/2004م)، ج28، ص210.

(2) ابن الأثير، عز الدين أبي الحسن علي ابن أبي الكرم الشيباني، (ت، 630هـ/1232م)، الكامل في التاريخ، تحقيق: سمير شمس، دار صادر، (بيروت - لبنان، 1429هـ/2009م)، ج11، ص131.

(3) ابن فضل الله العمري، شهاب الدين أحمد بن يحيى، (ت، 749هـ/1348م)، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1431هـ/2010م)، ج11، ص268.

(4) سلام، محمد زغلول، الأدب في العصر الفاطمي، د.ط. منشأة المعارف، (الإسكندرية، بلا.ت)، ص391.

(5) الصعيد: بمصر بلاد واسعة كبيرة فيها عدة مدن عظام منها، أسوان، وقوص، وأخميم، والبهنسا وغير ذلك، وهي في أعالي بلاد مصر 0ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله ابن عبدالله الرومي، (ت، 626هـ/1228م)، معجم البلدان، دار صادر، (بيروت، بلا.ت)، ج3، ص408.

(6) الظافر بأمر الله: إسماعيل ابن عبد المجيد أبو المنصور ابن الحافظ ابن المستنصر، ببيع يوم مات والده بوصية من أبيه، وكان شاباً جميلاً وسيماً، لغائباً عاكفا على الأغاني والسراري 0الذهبي، شمس الدين محمد ابن أحمد ابن عثمان، (ت، 748هـ/1374م)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر ابن عرفة العمروي، دار الفكر، (بيروت، 1417هـ/1997م)، ج11، ص605؛ الصفدي، صلاح الدين خليل ابن إيبك، (ت، 764هـ/1362م)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، تركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1420هـ/2000م)، ج16، ص288.

(7) ابن خلكان، وفيات الأعيان، مج2، ص526؛ النويري، نهاية الإرب في فنون الأدب، ج28، ص209.

(8) ابن ظافر، جمال الدين أبو الحسن علي ابن أبي منصور الأزدي، (ت، 612هـ/1215م)، أخبار الدول المنقطعة (القسم الخاص بالفاطميين)، تحقيق: أرندريه فريه، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، (القاهرة، 1392هـ/1972م)، ص109.

(9) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج11، ص96.

(10) الفائز بنصر الله: أبو القاسم عيسى ابن الظافر إسماعيل ابن الحافظ عبد المجيد، إستدعاه عباس وهو طفل في الخامسة من عمره وباعه ولقيه بالفائز، وكان مولده في يوم الجمعة لتسع بقين من المحرم سنة 544هـ/1149م، ودانت وفاته في سنة 555هـ/1160م، فكان عمره إحدى عشرة سنة وستة أشهر وأياما. النويري، نهاية الإرب في فنون الأدب، ج28، ص212؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج15، ص205.

(11) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن ابن أبي بكر، (ت، 911هـ/1505م)، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، (صيدا - بيروت، 1430هـ/2009م)، ج2، ص167.

إسقل طلائع ابن رُزَيْك بالأمر، وتدبير أحوال الدولة لصغر عمر الخليفة الفائز، وقام بإستقصاء بيوت الكبار والاعيان فأهلك أهلها وأبعدهم عن ديارهم⁽¹⁾.

ولم يترك أيام وزارته قتال الفرنج في البر والبحر، وظل ينازلهم ويقاثلهم طوال أيام وزارته حتى لقبه معاصروه بأبي الغارات⁽²⁾.

بعد تحكمه بأمور الدولة دبر له أهل القصر مؤامرةً إنتهت بقتله في يوم الإثنين التاسع عشر من رمضان سنة 556هـ/1160م⁽³⁾.

ترك طلائع ابن رُزَيْك آثاراً علمية وعمرانية، وسوف تقتصر على آثاره بما يتناسب مع عنوان البحث.

1- مؤلفاته:

أ- ديوان شعره: يعد طلائع بن رُزَيْك من الشعراء المكثرين⁽⁴⁾، إذ نظم شعراً ودونه وصار الناس يهرعون إلى نقل شعره⁽⁵⁾، يقول ابن خلكان⁽⁶⁾: "وقفت على ديوان شعره وهو في جزأين"، وكذلك نقل كثير من المؤرخين أن له ديوان كبير في مجلدين⁽⁷⁾، فإذا كان ابن خلكان أحد الذين وقفوا على الديوان قد توفي سنة 681هـ/1282م، فمعنى ذلك أن ديوان طلائع بن رُزَيْك كان موجوداً بعد زوال الدولة الفاطمية بأكثر من قرن من الزمان.

وهنا نتساءل: ما مصير هذا الديوان؟ ومتى وأين اختفى؟ فلقد كنا نظن أنه احترق أو مزق مع غيره من تراث الفاطميين على أيدي الأيوبيين، حتى أعلمنا ابن خلكان مما كان من شأنه، وسيظل هذا التساؤل قائماً حتى يزاح الستار عن هذا الديوان، ويخرج من عالم الإهمال والنسيان إلى عالم النشر والإعلان. أما شعر طلائع فهو جيد يدل على فضل غزير⁽⁸⁾، وما يصدق أحد أن ذلك شعره لجودته وأحكام مباني حكمته وأقسام معاني بلاغته⁽⁹⁾.

يقول عمارة اليمني⁽¹⁰⁾: "دخلت عليه سنة 556هـ/1160م، قبل أن يموت بثلاث ليالٍ، فأمر لي بذهب وقال: لا تبرح ودخل ثم خرج إليّ وفي يده قرطاس قد كتب فيه بيتين من شعره عملهما في تلك الساعة وهما:

- (1) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج11، ص96.
- (2) المقرئزي، أبي العباس تقي الدين أحمد ابن علي، (ت، 845هـ/1441م)، المواعظ والإعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف الخطط المقرئزية، تحقيق: محمد زينهم، مديحة الشرقاوي، د.ط، مكتبة مدبولي، (القاهرة، 1419هـ/1988م)، ج3، ص262.
- (3) ابن خلكان، وفيات الأعيان، مج2، ص528؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، ج16، ص288.
- ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف الأتابكي، (ت، 874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الوثائق القومية، (القاهرة، 1426هـ/2005م)، ج5، ص113.
- (4) ابن خلكان، وفيات الأعيان، مج2، ص528؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، ج16، ص288.
- (5) ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف الأتابكي، (ت، 874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الوثائق القومية، (القاهرة، 1426هـ/2005م)، ج5، ص113.
- (6) وفيات الأعيان، ج2، ص526.
- (7) المقرئزي، الخطط، ج3، ص263؛ الصنعاني، ضياء الدين يوسف ابن يحيى الحسيني اليمني، (ت، 1121هـ/1709م)، نسمة السحر بذكر من تشيع وشعر، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، دار المؤرخ العربي، (بيروت، 1420هـ/2000م)، ج2، ص251؛ كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، د.ط، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، بلا.ت)، ج5، ص42؛ البغدادى: إسماعيل باشا، هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، د. ط، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1371هـ/1951م)، مج1، ص432.
- (8) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج11، ص134.
- (9) الأصفهاني، عماد الدين محمد ابن أحمد ابن أحمد الكاتب، (ت، 597هـ/1200م)، خريدة القصر وجريدة العصر، (قسم شعراء مصر)، تحقيق: أحمد أمين وآخرون، د.ط، دار الوثائق القومية، (القاهرة، 1411هـ/2005م)، ج1، ص174.
- (10) اليمني، عمارة ابن أبي الحسن ابن زيدان الحكمي، (ت، 569هـ/1173م)، النكت العصرية في أخبار الوزراء المصرية، تحقيق: هرتوينغ درنبرغ، د.ط، مطابع مرسو، (شالون، 1315هـ/1891م)، ص49.

نحن في غفلة ونوم وللموت عيون يقظانة لا تنام
قل رحلنا إلى الحمام سنياً ليت شعري متى يكون الحمام
ثم قال لي: تأملهما وأصلحهما إن كان فيهما شيء. قلت هما صالحان .

فطائع بن زُرَيْك كان يستعين بفحول الشعراء في عصره لإصلاح شعره، وليس في ذلك ما ينقص من قدرته في الشعر، فكان يستعين بعمارة اليماني أو المهذب بن الزبير من شعراء ذلك العصر، لإصلاح شعره وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن طلائع كان يعرف قيمة الشعر، فلم يستبح لنفسه أن يعرض شعره على الناس قبل التأكد من قوة هذا الشعر وصلاحيته⁽¹⁾، وذكر ياقوت الحموي في معجم الأدباء في حديثه عن ابن الزبير: " وقيل أن أكثر الشعر الذي في ديوان طلائع من عمل المهذب ابن الزبير"⁽²⁾، أما ابن خلدون فيقول: " وكان يقرض شعره ولا يجيده"⁽³⁾، ولا أدري من أين استقى ياقوت الحموي هذا الخبر، وربما اشتبه عليه الأمر فظن ان ابن الزبير هو صاحب الشعر الذي في ديوان طائع بدلاً من أنه كان يتوقف هذا الشعر.

ويبري محمد زعلول سلام، ان الفقر الفني في بعض أبيات طلائع ربما كان راجعاً إلى أنها من أوائل ما صنع من الشعر وليست في مرحلة نضجه وربما كانت في أول حضوره مصر⁽⁴⁾.

وذكر العماد الأصفهاني⁽⁵⁾ قطعة شعرية لابن الزبير يتحدث فيها عن شعر طلائع بن زريك، منها:

ولنار فطنته تريك لشعره عذبا يروي غلة الظمآن
وعقود در لوتجسم لفظها ما رصعت إلا على التيجان
وتنزهت عن أن يرى أقوادها لمواضع الأقراط والأذان
من كل رائقة الجمال زهت بها بين القصائد غرة السلطان
سيارة في الأرض لا يعتاقها في سيرها قيد من الأوزان

ولا أعتقد ان ابن الزبير قد غالى في وصفه لشعر طلائع بعد أن عرفنا أقوال المؤرخين فيه، فكان أعظم وزراء العهد الفاطمي حظاً من الشعر⁽⁶⁾، وقد لفت أنظار المؤرخين في العصر الحديث دور طلائع بن زُرَيْك في نهضة العلم ورفع شأن الأدب، وما وصف به القدماء ديوانه، وما اقتبسوه من شعره، فانبهرى لجمعه من بطون الكتب وخلقه خلقاً جديداً باحثان، أحدهما: مصري والآخر عراقي.

أما المصري فهو الأديب الدكتور أحمد أحمد بدوي، الذي كان رائد هذا العمل فقام بجمع بعض شعر طلائع ابن زُرَيْك في كتاب سماه (ديوان الوزير المصري طلائع بن زُرَيْك) في ست عشرة ومائة صفحة، مهد له بمقدمة تشير إلى حياة طلائع منذ توليه الوزارة سنة 549هـ/1154م، كمل تشمل هذه المقدمة كلمات الثناء والإطراء عليه من المؤرخين العرب وغيرهم، ثم المصادر والمراجع التي استقى منها ترجمة طلائع، فالمصادر والمراجع التي اقتبس منها شعره، ثم رتب الديوان

(1) حسين، محمد كامل، في أدب مصر الفاطمية، د.ط، دار الفكر العربيين (القاهرة، بلا.ت)، ص196.

(2) شهاب الدين أبي عبد الله ابن عبد الله الرومي، (ت، 626هـ/1228م)، معجم الأدباء، ط3، دار الفكر، (بيروت، 1400هـ/1980م)، ج9، ص47.

(3) ابن خلدون، عبد الرحمن ابن محمد، (ت، 808هـ/1406م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي

السلطان الأكبر، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1427هـ/2006م)، ج2، ص90.

(4) الأدب في العصر الفاطمي، ص413.

(5) خريدة القصر وجريدة العصر، ج1، ص141.

(6) بدوي: أحمد أحمد، الحياة الأدبية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، ط2، دار نهضة مصر، (القاهرة، بلا.ت)، ص26.

حسب الأغراض الشعرية وعرض حسب القوافي، مبتدأ بباب الغزل، الذي يشمل أربعة وثلاثين بيتاً، موزعة حسب القوافي، أولها قافية الباء⁽¹⁾:

لبس الحديد فزاد من إعجابه بدر تظل الشمس من حجابيه
وآخرها قافية الياء⁽²⁾:

ومفهمف ثمل القوام سرت إلى اعطافه النشوات من عينيه
فباب الأخوانيات⁽³⁾ هو عبارة عن مقطوعتين، تضمّان أبيات، بدأها بقافية القاف⁽⁴⁾:

أنست بكم دهرأ فلما ظعنتم استقرت بقلبي وحشة التفريق
ختمها بقافية النون⁽⁵⁾:

أحاب قلبي إن شط المزار بكم فإنكم في صميم القلب سكان
ثم باب الحكمة، ويضم اثنتين وأربعين بيتاً، بدأها بقافية الباء⁽⁶⁾:

مشيبك قد نضاً صبغ الشباب وحل الباز في وكر الغراب
ومنتهياً بقافية الهاء⁽⁷⁾:

يا نائماً في هذه الدنيا أما أن انتباهك

المال لا يغنيك في الأخرى ولا ينجيك

ثم باب العقائد، وهو عبارة عن مقطوعتين تستملان على عشرة أبيات، أولهما قافية الباء⁽⁸⁾:

قل للفقير عمارة: يا خير من أضحي يؤلف خطبة وخطابا
وثانيهما: قافية الدال⁽⁹⁾:

يا أمة سلكت ضلالاً بين حتى استوى إقرارها وجودها

فباب الفخر: ويحتوي على خمسة وعشرين بيتاً، ابتدأها بقافية الباء⁽¹⁰⁾:

توالت علينا في الكتائب كتب بشائر من شرق البلاد ومن غرب

(1) ابن رزيك، طلائع، ديوان شعره، جمع: احمد أحمد بدوي، د. ط، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بلا. ت، ص31.

(2) المصدر نفسه، ص36.

(3) الأخوانيات: مصطلح تداوله النقاد ودارسوا الأدب لتعيين لون من ألوان الكتابة الشعرية والنثرية التي تتدرج في إطار المراسلات المتداولة بين الأصدقاء والخلان أو في نطاق استحضار طيب العيش معاً، وتذكر أيام الود والهناء وتأكيد الوفاء لها والالتزام بعهودها، وغير ذلك مما يتطرحه المتوادون في مكاتباتهم ويتوارد على قوائم الشعراء من ذكرى الأصدقاء أو مجالس الأدب. ناصيف، إميل، اروع ما قيل في الأخوانيات، دار الجيل، (بيروت، 1416هـ/1996م)، ص5.

(4) ابن رزيك، ديوانه، (جمع بدوي)، ص37.

(5) المصدر نفسه، ص38.

(6) المصدر نفسه، ص39.

(7) ابن رزيك، ديوانه، (جمع بدوي)، ص44.

(8) المصدر نفسه، ص45.

(9) المصدر نفسه، ص46.

(10) المصدر نفسه، ص47.

ومنتهياً بقافية اللام⁽¹⁾:

تجنب سمعي ما يقول العواذل وأصبح لي شغل من الغز شاغل

ثم باب السياسية، ويشمل تسعة أبيات، لقافية الدال منها بيت واحد وهو⁽²⁾:

فإذا تبدد شمل عقدكما لا تأمنا شاور السعدي

ولقافية الميم باقيها⁽³⁾:

نقول ولكن أين من يفهم ويعلم وجه الرأي والرأي مبهم

ثم يأتي باب المدح، وهو عبارة عن مقطوعة فقط تعدادها ستة أبيات، قافيتها القاف⁽⁴⁾:

أهدى لي القاضي الفقيه عرائساً فيها بديع الوشى من تميقه

وأخيراً باب المراسلات التي جرت بينه وبين أسامة بن منقذ، ويضم هذا الباب أكثر شعره الذي جمعه أحمد بدوي، إذ يبلغ سبعة وستين وثلاثمائة بيت، بدأها بقافية الباء⁽⁵⁾:

من اليوم لا أغتر ما عشت بالحب ولا أطلب العتبى من الخل بالعتب

وختمها بقافية الياء⁽⁶⁾:

يا سيديا يسمو بهمته إلى الرتب العلية

هذا هو القدر الذي تهيأ للدكتور أحمد أحمد بدوي ووصل إليه من شعر طلائع ابن رزيك، واحد وخمسمائة بيت ثم ذيل الديوان بعد ذلك بالفهارس المرشدة.

أما الباحث العراقي محمد هادي الأميني، فقد تصدى أيضاً لجمع شعر طلائع ابن رزيك في ديوان أسماه (ديوان طلائع بن رزيك الملك الصالح) في إحدى وتسعين ومائة صفحة، وقسمه إلى قسمين:

الأول: يختص بترجمة طلائع بن رزيك منذ نشأته، فالوثيقة الفاطمية بخصوص توليته الوزارة، فالشعر والشعراء في عصره، ثم كلمات الثناء عليه، ثم نظره في ديوانه المطبوع، فاغتياله رحمه الله، وأخيراً مصادر ترجمته.

الثاني: فخاص بالديوان، وقد رتبته حسب القوافي بغض النظر عن موضوع القصائد، فبدأ بقافية الهمزة⁽⁷⁾:

من الأحباب قريني ولائي ومن أعدائي برائي بري

ثم قافية الباء⁽⁸⁾:

لذة ذا سمعي في قراع الكتائب ألد وأشهى من عتاب الحبايب

ثم قافية التاء⁽⁹⁾:

(1) المصدر نفسه، ص50.

(2) المصدر نفسه، ص51.

(3) المصدر نفسه، ص52.

(4) المصدر نفسه، ص53.

(5) المصدر نفسه، ص54.

(6) المصدر نفسه، ص108.

(7) ابن رزيك، ديوانه، (جمع بدوي)، ص51.

(8) المصدر نفسه، ص53.

(9) المصدر نفسه، ص66.

يا مائساً فوق الثرى	رفقاً فسوف تصير تحته
ثم قافية الثاء ⁽¹⁾ :	
أيها المغرور لا تغتر	فمرعاً خيالك خيبت
ثم قافية الحاء ⁽²⁾ :	
لولا ثغور كالأقحاحي	ما جاز عندي شرب راح
ثم قافية الدال ⁽³⁾ :	
يا أمة سلكت ضلالاً بيناً	حتى استوى إقرارها وجودها
ثم قافية الراء ⁽⁴⁾ :	
يا قلب كم هذا الغرور	خدع المنى كذب وزور
ثم قافية الشين ⁽⁵⁾ :	
عاذلي عذلك سهم في الحشا	كيف كتمانني وسري قد فشا
وبعدها قافية الصاد ⁽⁶⁾ :	
يا راكباً ظهر المعاصي	أو ما تخاف من القصاص
ثم قافية الطاء ⁽⁷⁾ :	
هي البدر لكن الثريا لها فرط	ومن أنجم الجوزاء في نحرها سمط
ثم قافية العين ⁽⁸⁾ :	
ما حاد عن حب البطين الأنزع	متجنباً لولائنه الأدهي
ثم قافية الفاء ⁽⁹⁾ :	
يا صاحبي بجرعاء الغوير قفا	نجد لمن بان بالدمع الذي وكفا
ثم قافية القاف ⁽¹⁰⁾ :	

(1) المصدر نفسه، ص 69

(2) المصدر نفسه، ص 70.

(3) المصدر نفسه، ص 72.

(4) المصدر نفسه، ص 76.

(5) المصدر نفسه، ص 81.

(6) ابن زُرَيْك، ديوانه، (جمع بدوي)، ص 82.

(7) المصدر نفسه، ص 84.

(8) المصدر نفسه، ص 88.

(9) المصدر نفسه، ص 95.

(10) المصدر نفسه، ص 103.

أيها المنقذي أنت على البعد صديق لنا ونعم الصديق
ليس فيما تأتیه من بر أفعالك للطالب الحقوق عقوق
ثم قافية اللام (1):

فإن زللت قديماً أو جهلت فقد أزال ما كان من جهلي ومن زللي
وبعدها قافية الميم (2):

كأنني إذا جعلت إليك قصدي قصدت الركن والبيت الحرام
وبعدها قافية النون (3):

لولا قوامك يا قضيب البان لم يحسن القضبان في الكتبان
ثم قافية الهاء (4):

احذر غوائل دهرك أيها الساهي وجرد العزم فعل الأمر الناهي
وأخيراً قافية الهاء (5):

أنا من شريعة علي عليه السلام حرب أعداءه وسلم الولي

والحق بالديوان الفهارس اللازمة كفهرس المقدمة، وفهرس المصادر والمراجع، ثم فهرس الأعلام، وفهرس الديوان. بعد استعراض محتويات ديوان طلائع بن رزيك، يمكن استخلاص عدة فروق بين عمل كل من أحمد أحمد بدوي وعمل محمد هادي الاميني، منها: من حيث عدد الأبيات وتقسيمها: فقد بلغ عدد الأبيات التي جمعها بدوي في الديوان (501) بيت من الشعر، قسمها حسب المواضيع والأغراض الشعرية.

أما عدد الأبيات التي جمعها الاميني لطلائع بن رزيك فأكثر من هذا العدد بكثير، حيث جمع ما يقارب (1800) بيت، قسمها حسب القوافي بغض النظر عن المواضيع والأغراض الشعرية. ومن حيث الحجم، فإن ديوان طلائع الذي جمعه الاميني اكبر من ديوانه الذي جمعه بدوي، حيث بلغ (191) صفحة بينما عمل بدوي بلغ (116) صفحة. ومن حيث السبق فإن بدوي سبق الاميني في جمعه شعر طلائع بن رزيك من بطون الكتب وإخراجه كديوان بعد أن فقد الديوان الأصلي الذي تحدث عنه ابن خلكان ووقف عليه في جزأين (6).

بعد هذا العرض الموجز لديوان طلائع بن رزيك كما جمعه بدوي، والاميني، لابد من تقييم هذا العمل الذي يعد بحد ذاته ثمرة طيبة، وعملاً جليلاً، يكشف اللثام عن حالة الأدب في العصر الفاطمي وما يتمثل فيها من الميول والاتجاهات مع كل ذلك إلا ان عملها لا يخلو من المآخذ التي حاولا الترفع عنها، لكنهما وقعا فيها.

ان أكثر ما جمعه بدوي من شعر طلائع، كان شعر المراسلات التي دارت بين طلائع بن رزيك وبين أسامة بن منقذ، واغلب هذه المراسلات كانت تصور حرب طلائع مع الصليبيين أو تحت على قتاله، ولعل الأعمال الأدبية التي

(1) المصدر نفسه، ص 106.

(2) المصدر نفسه، ص 132.

(3) المصدر نفسه، ص 143.

(4) المصدر نفسه، ص 168.

(5) المصدر نفسه، ص 171.

(6) وفيات الاعيان، ج 2، ص 526.

أنجزها بدوي ككتابة (الحياة الأدبية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام) دعتة إلى ان يكون أكثر تركيزاً على هذه الفترة، وما يصورها من شعر ونثر، بخاصة ان هذه المراسلات تمثل مرحلة من أقوى مراحل الجهاد الإسلامي ضد العدو الصليبي.

ومما يلفت النظر ان بدوي قد اتفق مع الباحث العراقي محمد هادي الاميني في أكثر المصادر التي استقيا منها شعر طلائع بن رزيك وهذه المصادر تضم بين صفحاتها شعراً جماً لطلائع في مدح أهل البيت (عليهم السلام)، يزيد على (1600) بيت، جمعها الاميني في ديوان طلائع، فلم نسى بدوي أو تناسى هذه الطائفة العظيمة من الأشعار؟

ويوجه محمد سلام زعلول نقده اللاذع لموقف بدوي الانتقائي هذا من شعر طلائع بقوله: " أترأه قد قرأها فرأى منحنى الشاعر في قدحه للسلف فاعرض عنها لأنها تخالف عقيدته، واكتفى بما جاء في شعره من غزل أو وصف المعارك أو مطارحات بينه وبعض شعراء عصره وبخاصة الشعر المتبادل مع أسامة بن منقذ، ومثل هذا الأعراس لجانب كبير من شعر طلائع، ضرب من الرقابة يفرضه العلماء على الشعراء، وحجب لجانب من المعرفة عن القراء وهو تقصير لاشك، بل مجانية للأمانة العلمية وتعمية وإخفاء للحقائق، مما يخفي معها ملامح الصورة، بل ويضلل الباحث لأنه لا يملك ما يستطيع به قول الحق⁽¹⁾.

يقول محمد هادي الاميني " أن أول ما يستوقف القارئ هو ان ما في دفتي الديوان (يقصد الديوان الذي جمعه بدوي) من (501) بيت هو مجموع شعر طلائع؟ فإذا كان كل شعره، فما هذه القصائد والمقاطيع الشعرية الموجودة بأيدينا؟ وإذا لم يكن كافة ما نظمه طلائع من الشعر، فما هي الأسباب التي حدثت بالدكتور... حذف قسم من شعره وطبع جزءاً منها... والواقع ان هناك قصائد طويلة لم يعثر عليها الدكتور... أو ضرب عنها صفحاً أو تجاهلها لأسباب في نفسه وهي تتوف على (1600) بيت، أهمها في مدح الإمام علي بن أبي طالب والسبط المفدى الحسين الشهيد (عليهما السلام)... كما ان دراسة الدكتور لشخصية طلائع مبتورة وناقصة، ولم تشمل دراسته حياة الشاعر بكاملها، فقد ابتدأ بحياته منذ قتل الظافر... كما أن في المقدمة آراء لم ترتكز على أساس تاريخي ولم تبين على حقائق وحجج تاريخية بل هي بعيدة عنها غاية البعد⁽²⁾.

ومن المآخذ على كلا الباحثين أنهما لم يبينا لنا تاريخ للقصائد أو ترتيبها ترتيباً تاريخياً الذي يساعد الباحث ويكشف له بوضوح تطور فن الشاعر في مراحل حياته، ويوقفه على نوازع نفسه في كل مرحلة منها، إذ أن أحكام الشاعر تتغير تبعاً لدور حياته، ويبدو ان مما يشفع لهما في هذه النواحي، صمت المصادر عنها حيث أنها أغفلت كثير من مراحل حياته الأولى وقبل توليه الوزارة.

ثم ان الاميني لم يبين لنا متى زار طلائع مشهد الإمام علي عليه السلام؟ ومتى دخل مصر؟ وفي عهد من الخلفاء الفاطميين؟ وهذه كلها أمور يتوقف عليها معرفة البناء الثقافي للشاعر، كما أنها تساعد الباحثين على فهم البيئة وتصويرها. أشهر الأغراض الشعرية في ديوان طلائع بن رزيك:

لقد أغنت حركة التشيع الشعر العربي إلى حد كبير، وكان الشعر الناتج عنها غزيراً قوياً، وسبب ذلك ان الموقف الذي وقفه الشيعة من شأنه أن يلهب العاطفة ويهيجه ويثيرها، والعاطفة أكبر دعامة من دعائم الشعر، العاطفة الأولى، عاطفة الغضب، فأنهم اعتقدوا أنهم سلبوا حقهم وغصبيوه، واعتدى عليهم ظلماً فحنقوا وغضبوا، أما العاطفة الثانية، فهي عاطفة الحزن على ما حل بهم من نكبات جسام، والثالثة الحب الشديد لآل البيت، هذا الحب الذي أخذ يزداد بمرور الأيام ويقوى كلما اشتد اضطهادهم⁽³⁾.

(1) سلام، الأدب في العصر الفاطمي، ص416.

(2) الاميني، محمد هادي، مقدمة ديوان طلائع ابن رزيك، ص43-44.

(3) كيلاني، محمد سعيد، أثر التشيع في الأدب العربي، ط2، دار العربي، (القاهرة، 1416هـ/1996م)، ص91.

ويعتبر طلائع بن رُزَيْك من شعراء الشيعة المكثرين من قول الشعر⁽¹⁾، وكان أكثر شعره يدور حول آل البيت (عليهم السلام)⁽²⁾.

ويعد موضوعاً المدح⁽³⁾ والثناء⁽⁴⁾ الموضوعان الرئيسان الغالبان على شعره خاصة في ديوانه الذي جمعه الاميني إذ بلغ عدد أبياتها (1411) بيتاً.

ومن قصائده في مدح آل البيت (عليهم السلام) قصيدته النونية التي يمدح بها خاتم الأنبياء والمرسلين محمد ﷺ، ويشير إلى البشائر بنبوته، وأنه كامل الوصف في الحلم والكرم، طاهراً لا يشوبه دنس، وهو ظل الله في أرضه من استضل به نجا، ومن استقاه ارتوى، فالسعيد من جعله ذخيرة في الدنيا والآخرة، واعتصم به ﷺ. يقول طلائع⁽⁵⁾:

لا تبك للجيرة السارين في الظعن	ولا تعرج على الاطلال والدمن
فليس بعد مشيب الرأس من غزل	ولا حنين إلى الف، ولا سكين
وتب إلى الله واستشفع بخيرته	من خلقه، ذي الايادي البيض والمنن
(محمد) خاتم الرسل الذي سبقت	به بشارة (قس) وابن (ذي يزن) ⁽⁶⁾
وأذّر النطقاء الصادقون بما	يكون من أمره والظهر لم يكن
الكامل الوصف في حلم، وفي كرم	والطاهر الأصل من دان ومن درن
ظل الاله ومفتاح النجاة وينوع	الحياة وغيث العارض الهتن
فاجعله ذخرك في الدارين معتصماً	له وبالمرتضى الهادي أبي الحسن

وهناك ظاهرة واضحة في شعر طلائع بن رُزَيْك وهي انه كان يضمّن مديحه بعض الحوادث التاريخية التي ظلم فيها آل البيت (عليهم السلام) ولعله أراد ان يستثمر ثقافته، ويستغل ذكاه ومعارفه، فسار مع الخصوم خطوة بخطوة وقرع

(1) حسين، في أدب مصر الفاطمية، ص197.

(2) سلام، الأدب في العصر الفاطمي، ص412.

(3) المدح: هو الثناء على ذي شأن بما يستحسن من الأخلاق النفيسة كرجاحة العقل والعفة والعدل والشجاعة وان هذه الصفات عريقة فيه وفي قومه، وهو يقوم على عاطفة الإعجاب تجاه فرداً أو جماعة أو هيئة ملك على الشاعر إحساسه، وهو من أقدم الفنون الأدبية. الهاشمي، احمد، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، ط3، دار الفكر، (بيروت، بلايت)، ج1، ص343؛ ناصيف، اميل، أروع ما قيل في المدح، دار الجيل، (بيروت، 1413هـ/1992م)، ص9.

(4) الرثاء: هو تعداد مناقب الميت وإظهار التفجع والتلهف عليه واستعظام المصيبة فيه، وهو يتلون بألوان مختلفة تبعاً للطبيعة والمزاج والمواقف فإذا غلب عليه البكاء على الراحل وبث اللوعة والحزن، كان ندياً، وإذا غلب عليه تسجيل الخصال الحميدة التي تمتع بها الفقيد في حياته كان تأبيناً، وإذا غلب عليه التأمل في حقيقة الموت والحياة كان عزاءً، وقد يجتمع النذب والتأبين والعزاء في قصيدة واحدة. الهاشمي، جواهر الأدب، ج1، ص343؛ ناصيف، اميل، أروع ما قيل في الرثاء، ط2، دار الجيل، (بيروت، بلايت)، ص5.

(5) ابن رزيك، ديوانه، ص146.

(6) لما ظفر سيف بن ذي يزن بالحبشة، واسترجع ملك أبيه وقومه وذلك بعد مولد النبي ﷺ بسنتين، أتته وفود العرب وأشرفها بالتهنئة وفيهم عبد المطلب فقال: أيها الملك ان الله تعالى قد أحلك محلاً رقيقاً... فنحن وفد التهنة لا وفد المرزية. فقال سيف: وأيهم أنت المتكلم؟ قال: أنا عبد المطلب بن هاشم... فأقاموا شهراً، ثم أرسل إلى عبد المطلب فاخلاه ليلاً وقال: إني مفوض إليك من سر علمي فليكن عندك مطوياً حتى يأذن الله فيه، فإن الله بالغ أمره... فقال: اذا ولد بتهامة غلام بين كتفيه شامة كانت له الإمامة، ولكم به الزعامة إلى يوم القيامة... أنك يا عبد المطلب لجده غير كذب، فخرّ عبد المطلب ساجداً. ابن شهر آشوب، رشيد الدين أبي عبد الله محمد بن علي بن أبي نصر المازندراني، ت(588هـ/1192م)، مناقب ال أبي طالب، تحقيق: لجنة من أساتذة النجف الاشرف، المطبعة الحيدرية، (النجف الاشرف، 1376هـ/1956م)، ج1، ص20-21.

لهم الحجة بالحجة، فقد دافع بشعره عن حق الإمام علي عليه السلام بالخلافة بعد النبي صلى الله عليه وآله وسلم، فعلي عليه السلام صاحبها والأولى بها، وذريته من بعده إذ هم أهل النبي وعصبته، الذين باهل بهم نصارى نجران⁽¹⁾، وهم أهل الكساء⁽²⁾ الذين أذهب الله عنهم الرجس وطهرهم تطهيرا، يقول طلائع⁽³⁾:

أولاهم بالمصطفى في الناس من هو دونهم والمصطفى أخوان
ما باهل المختار أهل خلافه في دينه، بفلانة، وفلان
كلا ولا صلي، وتلك وغيرها معه بجنح الليل في الأردن
ما كان إلا المرتضى في المرط بالإجماع والزهرراء والسبطان

ويعرج طلائع على (يوم غدیر خم)⁽⁴⁾، بعد أن نزل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾⁽⁵⁾ فقام النبي صلى الله عليه وآله وسلم وأخذ بيد الإمام علي عليه السلام وخطب في المسلمين قائلاً: "ألستم تعلمون أني أولى بالمؤمنين من أنفسهم؟ فقالوا: بلى، قال: من كنت مولاه فعلي مولاه اللهم وال من والاه وعاد من عاداه، وأدر الحق معه حيث دار"⁽⁶⁾.

(1) وفد نجران كانوا أربعين رجلاً على رأسهم عبد المسيح بن يونان أسقف نجران، ودارت بينه وبين النبي صلى الله عليه وآله وسلم، عند مناقشته، هو يسأل والنبي صلى الله عليه وآله وسلم يجيب إلى أن سأله عن النبي عيسى عليه السلام من أبوه؟ فنزلت الآية ﴿إِنْ مِثْلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمِثْلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ سورة المائدة، الآية 59 فلما تلاها النبي صلى الله عليه وآله وسلم، قال: أتزعم أن الله أوحى إليك، ولا نجده فيما أوحى إلينا ولا يجده هؤلاء اليهود فيما أوحى إليهم، فنزل قوله تعالى من سورة المائدة: ﴿فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لُغَةً لِلَّهِ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ الآية 61، قال الأسقف: أنصفتنا، فمتى نباهلك؟ فقال النبي صلى الله عليه وآله وسلم بالغداة إنشاء الله، وانصرف النصارى ودار بينهم الحديث، فقال الأسقف: ان غدا جاء بولده وأهل بيته، فأخذوا مباہلته، وإن نجد أصحابه فليس بشيء، فغدا النبي صلى الله عليه وآله وسلم محتضناً الحسين أخذاً بيد الحسن وفاطمة تمشي خلفه وعلي عليه السلام خلفهما... ثم مشى على ركبتيه وجعل علياً أمامه بين يديه وفاطمة بين كتفيه والحسن عن يمينه والحسين عن يساره، فقال الأسقف: جثي والله محمد كما يجثوا الأنبياء المباهلة، وخافوا، وصالحوه. ابن شهر آشوب، مناقب آل أبي طالب، ج2، ص143؛ ابن الصباغ، علي بن محمد بن أحمد المالكي، ت (855هـ/1451م)، الفصول المهمة في معرفة الأئمة، تحقيق: جعفر الحسيني، ط2، المجمع العالمي لأهل البيت، (بيروت، لبنان)، 1432هـ/2011م، ص22-24؛ ابن حجرالهيتمي، أحمد بن محمد بن علي المكي، ت(974هـ/1566م)، الصواعق المحرقة في الرد على أهل البدع والزندقة، تحقيق: كمال مرعي، محمد إبراهيم، د. ط، المكتبة العصرية، (صيدا، بيروت)، 1430هـ/2009م، ص194.

(2) عن أم سلمة زوج النبي صلى الله عليه وآله وسلم قالت: كان النبي صلى الله عليه وآله وسلم في بيته يوماً، فأنته فاطمة (عليها السلام) ببرمة فيها عصيدة فدخلت عليه، فقال لها ادعي لي زوجك وابنك، فجاء علي والحسن والحسين (عليهم السلام) فدخلوا وجلسوا يأكلون، والنبي صلى الله عليه وآله وسلم جالس على دكة وتحت كساء خيبري، قالت: وأنا في الحجرة قريباً منهم فأخذ النبي صلى الله عليه وآله وسلم الكساء فغشاهم به ثم قال: "اللهم هؤلاء أهل بيتي وخاصتي فأذهب عنهم الرجس وطهرهم تطهيرا"، قالت: فأدخلت رأس وقلت: وأنا معكم يا رسول الله؟ قال صلى الله عليه وآله وسلم: إنك إلى خير، إنك إلى خير، فأنزل الله عز وجل: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً﴾ الأحزاب، 33. مسلم، أبي الحسن بن الحجاج العشيري، النيسابوري، ت(261هـ/874م)، صحيح مسلم، ط5، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1429هـ/2008م)، ص946؛ القندوزي، سليمان بن الشيخ إبراهيم الحسيني البلخي الحنفي، ينابيع المودة، ط2، مؤسسة الأعلمي للطبوعات، (بيروت، 1430هـ/2009م)، ص125.

(3) ابن رزيق، ديوانه (جمع الأميني)، ص145.

(4) خَم: موضع تصب فيه عين، وهو بين مكة والمدينة، على ثلاثة أميال من الجحفة وقيل على ميل، وهناك مسجد للنبي صلى الله عليه وآله وسلم. البنداري، مراصد الإطلاع، ج1، ص482.

(5) المائدة: آية 67.

(6) اليعقوبي، أحمد ابن إسحاق ابن جعفر ابن وهب ابن واضح البغدادي، (292هـ/904م)، تاريخ اليعقوبي، تحقيق: خليل منصور، مؤسسة العطار الثقافية، (إيران، 1429هـ/2008م)، ج2، ص76؛ المفيد: محمد بن محمد بن النعمان العكبري البغدادي، ت(413هـ/1022م)، الإرشاد، مؤسسة التاريخ العربي، (بيروت، 1429هـ/2008م)، ص10.

يصور طلائع هذا الموقف في قصيدة يمدح بها الإمام علي عليه السلام مطلعها (1):

سقى الحمى ومحلاً كنت أعهدده
حيا بحور بصوب المن أجوده
فيقول:

ويوم (خم) وقد قال النبي له
بين الحضور وشالت عضده يده
من كنت مولى له هذا يكون له
مولى أتاني به أمر يؤكده
من كان يذله فالله يذله
أو كان يعضده فالله يعضده
قالوا: سمعنا وفي أكبادهم حرق
وكل مسـتمع للقول يجـده

كما تعرض طلائع بن رزيك في شعره لمسألة إرث فاطمة الزهراء (عليها السلام) ومطالبتها بفدك (2)، فهي عنده صاحبة الحق ولا معنى لمنعها إياه، وحرمانها منه حيث يرى أن لا دليل لمانعها هذا الحق فيما رواه عن رسول الله ﷺ: "نحن معاشر الأنبياء لا نورث، ما تركناه صدقة"، فقد التحق النبي ﷺ بالرفيق الأعلى وهي ملك له، فهي ملك لأولاده كسائر ما ترك، لذلك نعى طلائع على أبي بكر هذا الموقف بقوله (3):

هو يدعي حقاً خلافة أحمد
وإليه ذلك أحمد ما فوضا
منع البتول المال من ميراثها
إذ أثبتته فصد عنه وأعرضا

ومن قصيدة يمدح بها أهل البيت (عليهم السلام) ويعدد فضائلهم، ويغص بها أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام، وهو يتوق لزيارته، يقول (4):

(1) ابن رزيك، ديوانه، ص73.

(2) فذك: قرية بالحجاز بينها وبين المدينة يومان، وقيل ثلاثة أفاءها الله على رسوله ﷺ في سنة 7هـ/628م، صلحاً، وذلك أن النبي ﷺ لما نزل خيبر، وفتح حصونها ولم يبق إلا الثلث واشتد بهم الحصار راسلو رسول ﷺ يسألونه أن ينزلهم على الجلاء وفعل، وبلغ ذلك أهل فذك فأرسلوا إلى رسول الله ﷺ أن يصلحهم على النصف من ثمارهم وأموالهم فأجابهم إلى ذلك فهي مما لم يوجف عليه بخيل ولا ركاب فكانت خالصة لرسول الله ﷺ. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج4، ص238.

(3) عن عائشة: ان فاطمة (عليها السلام)، ابنة رسول الله ﷺ سألت ابا بكر بعد وفاة الرسول ﷺ: ان يقسم ميراثها، ما ترك رسول الله ﷺ: مما أفاء الله عليه: فقال أبو بكر: ان رسول الله ﷺ قال: "ثورت ما تركنا صدقة"، وأبى ان يدفع لها شيئاً، فوجدت فاطمة (عليها السلام) علي بن أبي بكر، فقال عمر لأبي بكر: انطلق بنا إلى فاطمة فإننا قد أغضبناها فانطلقا جميعاً، فاستأذنا على فاطمة (عليها السلام) فلم تأذن لهما، فأتيا علياً عليه السلام فكلما فادخلهما عليها فلما قعدا عندها حولت وجهها إلى الحائط، فسلما عليها، فلم ترد عليهما السلام... فقالت عليهما السلام: رأيكما ان حدثكما حديثاً عن رسول الله ﷺ، تعرفانه وتعلان به" قالوا: نعم. فقالت: نشدكما الله الم تسمعا رسول الله ﷺ يقول: "رضا فاطمة من رضاي، وسخط فاطمة سخطي، فمن أحب فاطمة ابنتي فقد أحبني ومن أرضى فاطمة فقد أرضاني، ومن اسخط فاطمة فقد أسخطني" قالوا: نعم سمعناه من رسول الله ﷺ، قالت: فاني اشهد الله وملائكته أنكما أسخطتماني وما أرضيتماني ولنن لقيت النبي ﷺ لأشكوكما إليه، فقال أبو بكر: أنا عاخذ بالله تعالى من سخطه وسخطك يا فاطمة ثم انتحب أبو بكر يبكي، حتى كادت نفسه ان تزهد، وهي تقول: والله لأدعوك الله عليك في كل صلاة أصليها.. فلما توفيت دفنها زوجها علي بن أبي طالب عليه السلام ليلاً ولم يؤذن بها أبا بكر، وصلى عليها علي عليه السلام. البخاري، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن الأحنف بن بروزه الجعفي (ت256هـ/869م)، صحيح البخاري، د. ط. دار صادر، (بيروت، بلا.ت)، ص548؛ مسلم، صحيح مسلم، ص698؛ ابن قتيبة الدينوري، أبي محمد عبدالله بن مسلم، (ت276هـ/889م)، تاريخ الخلفاء أو الإمامة والسياسة، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1427هـ/2006م)، ص23؛ لمزيد من المعلومات ينظر: الجوهري: أبو بكر احمد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن بن أيوب، ت(323هـ/837م)، السقيفة وفدك، تحقيق: باسم مجيد الساعدي، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1432هـ/2011م)، ص183-225؛ الاريلي، أبي الحسن علي بن عيسى بن أبي الفتح، ت(693هـ/1293م)، كشف الغمة في معرفة الأئمة، دار المرتضى، (بيروت، 1427هـ/2006م)، ج2، ص88-100.

(4) ابن رزيك، ديوانه (جمع الاميني)، ص96.

فآل أحمد فاقوا الناس أجمعهم
بذكرهم تتحلى كل سامعة
ماذا أقول أنا: والواصفون لهم
لو استطعت ركببت الريح عاصفة
أنشد الغيث إن لا يستقل
كما يفوق ثمين الجواهر الصدف
حيا، حسبنا على أسماعنا شنف
وقد تعالوا على أوصاف من وصفا
حتى أزور سريعا سيد الخلفا
ان ترتوي أعظم قد حلت النجفا

إلى جانب مدحه لآل البيت (عليهم السلام) هناك قصائد لطلّاع بن رزيك مدح بها بعض أصدقائه وبعض القادة، أما أصدقائه: فكثيراً ما دارت بينه وبين أسامة بن منقذ مراسلات شعرية في أمور شتى، وفي أحوال الحرب والجهاد بوجه خاص، ومع هذا كان يخلع عليه فيها كثير من صفات الحمد والعديد من سمات الإكبار والتقدير، فيصفه في إحدى قصائده، بأنه صاحب العلم الوافر، ورب الأدب الفاخر، الذي يغترف منه ذوا الآداب فيقول⁽¹⁾:

علومك البحر غمراً ليس تنتزف
فإن يجد فلتة في الدهر ذو أدب
تجيل فكيرك في روض العقول فلا
بعثتها ديماً تروي بها عطش الصادي
تروي القلوب بها بعد العيون فلا
أسماعنا لمعاني درها صدف
تجده من بحر الزخار يغترف
تزال تختار ما تجني، وتقتطف
ومسكنها في سيرها الصحف
قلوب ولا عين الا وهو يرتشف

وفي قصيدة أخرى يرى أنه ذو الهمة العالية التي عرج عليها السماوات العلا، وإن له قدم السبق في الآداب، والقدح المعلى في القريض، وأنه البحر الزخار في العلوم، ذو الأمثال السائرة، والحكم البالغة، فيقول⁽²⁾:

ترفعت بك، مجد الدين همة من
إذا تـأخرت الآداب وامتنعت
وان نظمت قريضاً في مكاتبة
لله كتب تواليت ضـمنها درر
يقل في فضلها أمثالها، فإذا
نجومه في السموات العلا الهمم
تقدمت لك في احرازها قدم
فالبحر مازال منه الدر ينظم
من بحر علمك قالوا: أنها كلم
تلوتها، فهي الأمثال والحكم

أما مدحه للقادة، فقد مدح نور الدين محمود، ودعاه إلى توحيد القوى في جهاد الصليبيين، ويلتمس من أسامة ان يبلغ نور الدين رسالته التي تحمل بين سطورها المحبة، فهو العادل الذي جدد شباب الإسلام بخوضه غمار الحرب في سبيل الحق، والغايات النبيلة، يقول طلائع⁽³⁾:

فأنهض الآن مسرعاً فبأمثالك
والق عنا رسالة عند نور الدين
مازال يدرك المظلوم
ما في إلقائها ما يريب

(1) المصدر نفسه، ص100.

(2) ابن رزيك، ديوانه، (جمع بدوي)، ص134.

(3) المصدر نفسه، ص64.

قل له دام ملكه وعليه
ايها العادل الذي هو
والذي لم يزل قديماً عن الإسلام
وغدا منه الفرنج إذا لاقوه
ان يرم نزف حقدهم ملاً شيطان
من لباس الاقبال برد قشيب
للدين شهاب وللحروب شبيب
بالعزم منه تجلّى الكروب
يوم من الزمان عصيب
قناة في كل قلب قليب

أما في الرثاء، فله في رثاء السبط الشهيد الإمام الحسين عليه السلام قصائد كثيرة منها⁽¹⁾:

ياراكباً قطّع القريناً
متوجّهاً لمحله بالشام
بلغ رسالة مؤمن
في كربلاء ثوى ابن بنت
قف بالضريح وريح ونعاده
يا عروة الدين المتين
ياقباة للأولياء
مولاي جسمك ضرجته
لهفي عليّ ك وحسرتي
ببالعيس إذ تشكو البريناً
يلمس القطيناً
سعد بهما دنيا وديناً
رسول رب العالميناً
يا غايّة المتوسلين
وبحر علم العارفين
وكعبّة للطائفين
دمماً سيوف القاسطين
تبقى على مر السنين

وفي قصيدة أخرى يرثي الإمام الحسين أيضاً ويذكر ما جرى على حرم رسول الله صلى الله عليه وآله بعد قتله عليه السلام يقول⁽²⁾:
ياحرّ قلبي على قتل الحسين ويا
لهفي على الانجم الزهر التي أفلت
سبو حريم رسول الله بل طعنوا
لهفي على عصب بالطف ظامية
وال حرب لهم صفوا الفرات ولم

ب- كتابه (الاعتماد في الرد على أهل العناد):

ذكر كثير من المؤرخين ان لطائع كتاب، تضمن إمامة أمير المؤمنين عليه السلام، وكان يجمع الفقهاء وينظرهم عليه، وقد اختلف المؤرخون في اسم هذا الكتاب، فمنهم من قال ان اسمه الاعتماد في الرد على أهل العناد⁽³⁾، والقسم الثاني قالوا ان اسم الكتاب هو الاجتهاد في الرد على أهل العناد⁽⁴⁾.

(1) المصدر نفسه، ص150-151.

(2) ابن زريق، ديوانه، (جمع بدوي)، ص147.

(3) ابن شهر آشوب، رشيد الدين أبي عبدالله محمد بن علي بن أبي نصر المازندراني، (ت588هـ/1192م)، معالم العلماء، تحقيق: محمد رضا الحسيني، دار المحجة البيضاء، (بيروت، 1433هـ/2012م)، ص304؛ المقرئ، اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، ج2، ص293؛

وسواء كان الاعتماد أو الاجتهاد فالمضمون واحد، وهو إمامة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام، والكلام على الأحاديث الواردة في ذلك⁽²⁾.

يبدو ان حظ هذا الكتاب مثل حظ أكثر ديون طلائع، فقد فُقد بحيث لا يعلم إلا اسمه، ومضمونه، وهو ما حدثنا عنه المؤرخين، وتبقى عدة تساؤلات بشأن هذا الكتاب، وهي: أين اختفى؟ وما هو مصيره؟ ومتى يخرج إلى النور؟ أم تراه اتلف كما اتلف كثير من التراث الفاطمي الذي يحمل بصمات وفكر شيوعي، وعلى فرض وجوده أو عدم وجوده فهو يدل على ان طلائع بن رزيك، لم يكن شاعراً فقط بل كان عالماً فقيهاً، لا يُفَرى فريته، ولا يتبارى عبقرية، وكان يجمع العلماء وينظرهم⁽³⁾.

2- مجالسه العلمية:

شجع الخلفاء الفاطميون العلم والعلماء والسبب يعود إلى ان المذهب الفاطمي نفسه كان يقوم على العلم والعقل قبل كل شيء ومن طريق العلم والجدل والمناظرات استطاعت الدعوة الفاطمية ان تنتشر في العالم الإسلامي⁽⁴⁾. واتبع الوزراء نهج خلفائهم، فقد كانت لأغلب الوزراء مجالس يعقدونها في قصورهم للمذاكرة والمناظرة، ومن بينهم طلائع بن رزيك، فقد كان مجلس أنسه لا ينقطع إلا في المذاكرة في أنواع العلوم الشرعية والأدبية، وفي مذاكرة وقائع الحروب مع أمراء دولته⁽⁵⁾، وكان يقطع الليل أثلثاً: الأول مع أمراء دولته ووجوهها، والثالث الثاني مع جلسائه وندمائيه، والثالث الثالث مع خواص نسائه⁽⁶⁾. إذن فمجلسه الذي كان يعقده في أكثر الليالي⁽⁷⁾، أو ليالي الجمع⁽⁸⁾، كان عبارة عن حلقة نقاشية، يناقش بها المسائل العلمية، فهو بصيراً بالعلوم⁽⁹⁾، وتناقش بها المسائل الشرعية، وحديث النبي ﷺ فقد كان يجلس مع أمراء دولته ومع فقهاء السنة⁽¹⁰⁾، لسماع قراءة صحيح البخاري ومسلم وأمثالها من كتب الحديث⁽¹¹⁾. كان طلائع وافر العقل بصيراً بالتجارب عالماً بأيام الناس⁽¹²⁾، وهذا يعني انه كان إلى جانب كونه أديباً، فقيهاً، فقد كان عالماً بالتاريخ وأيام الناس وكل هذه العلوم كانت تناقش في مجلسه الذي كان يعقده في قصره⁽¹³⁾.

الصنعاني، نسمة السحر، ج2، ص252؛ القمي، عباس (ت1359هـ/1940م)، الكنى والألقاب، ط2، مؤسسة النشر الإسلامي، (قم، 1429هـ/1970م)، ج2، ص674؛ الطهراني، آغا برزك، طبقات أعلام الشيعة، تحقيق: علي نقى، ط2، مؤسسة مطبوعات اسماعيليان، (قم، بلا ت)، ج4، ص177؛ البستاني، بطرس، دائرة المعارف، د.ط، دار المعرفة، (بيروت، بلا ت)، مج11، ص328؛ مراد، يحيى، معجم تراجم الشعراء الكبير، د.ط، دار الحديث، (القاهرة، 1427هـ/2006م)، ج2، ص474-475؛ الشيبستري، عبد الحسين، مشاهير شعراء الشيعة، المكتبة الأدبية المتخصصة، (قم، 1421هـ/2000م)، ص351.

- (1) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج16، ص288؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج4، ص177.
- (2) المقرئزي، الخطط، ج3، ص263.
- (3) الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج15، ص156.
- (4) حسين، محمد كامل، في أدب مصر الفاطمية، ص67.
- (5) اليميني، النكت العصرية، ص43؛ أبو شامة، الروضتين في أخبار الدولتين، ج1، ص346.
- (6) النويري، نهاية الارب، ج28، ص214.
- (7) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج5، ص313؛ الصنعاني، نسمة السحر، ج2، ص254.
- (8) سلام، الادب في العصر الفاطمي، ص409.
- (9) المقرئزي، أبي العباس تقي الدين أحمد ابن علي، (ت، 845هـ/1441م)، اتعاط الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1422هـ/2001م)، ج2، ص293.
- (10) اليميني، النكت العصرية، ص45.
- (11) سلام، الادب في العصر الفاطمي، ص409.
- (12) المقرئزي، اتعاط الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، ج2، ص291.
- (13) فروخ، عمر، تاريخ الادب العربي، ط7، دار العلم للملايين، (بيروت، 1427هـ/2006م)، ج3، ص310.

كان طلائع يحب العلم والعلماء ويرسل إليهم العطاء الكثير⁽¹⁾، وأهل العلم يفدون عليه من كل جانب من سائر البلاد فلا يخيب أمل قاصد منهم⁽²⁾.

يقول عمارة وهو يصف أحد مجالس طلائع " وأمرني بملازمة الخدمة في المجالسة والمواكلة والمدح له وتأكدت الحرمة وتضاعفت المزية والاختصاص وكانت تجري بحضرته مسائل ومذكرات، ويأمرني بالخوض مع الجماعة فيها وأنا بمعزل عن ذلك لا انطق بحرف واحد، حتى جرى من بعض الأمراء الحاضرين في مجلس السمر من ذكر السلف، فنهضت وخرجت فأدركني الغلمان فقلت: حصاه يعتادني وجعها فتركوني. وانقطعت في منزلي أياماً ثلاثة ورسوله في كل يوم والطبيب معه ثم ركبت بالنهار فوجدته في البستان في خلوه من الجلساء فاستوحش من غيبيتي، وقال: خيراً؟ فقلت: إني لم يكن بي وجع وإنما كرهت ما جرى في حق السلف وأنا حاضر فإن أمر السلطان بقطع ذلك حضرت وإلا فلا... قال: سألتك بالله ما الذي تعتقد في أبي بكر وعمر؟ قلت: اعتقد أنه لولاها لم يبق الإسلام علينا ولا عليكم وأنه ما من سلم إلا ومحبتها واجبه عليه، ثم قرأت قول الله: ﴿وَمَنْ يَرْغَبْ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلَّا مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ﴾⁽³⁾ فضحك وكان مرتاضاً حصباً قد لقي في ولاياته فقهاء السنة وسمع كلامهم⁽⁴⁾، يتضح من هذه الرواية أن طلائع كان متفتحاً بعيد عن التعصب المذهبي، وكان يقرأ في مجلسه صحيح البخاري وصحيح مسلم.

ويقول عمارة اليميني أيضاً " واستحضرني الصالح للمجالسة ونظمي في سلك أهل المؤنسة... ووجدت بحضرته أعيان أهل الأدب، الشيخ الجليس أبا المعالي ابن الحباب، والمهذب الزبير... وما من هذه الحلبة أحد إلا ويضرب في الفضائل النفسانية والرئاسة الإنسانية بأوفر نصيب... وهؤلاء جلسائه من أهل الأقاليم، وأما أهل السيوف والإعلام، فمنهم مجد الإسلام ولده، صهره سيف الدين حسين، وأخوه بدر بن رزيك، وعز الدين حسام قريبه"⁽⁹¹⁾.

إن كانت مجالسه تغص بالعلماء والأمراء وكبار رجال الدولة وكان يطرح فيها كل أنواع العلوم والمعارف، لكن للأسف لم يدون ما دار في تلك المجالس من علوم ومعارف، أو ربما دونت لكنه ذهب مع أغلب التراث الفاطمي الذي أتلفه الأيوبيون بعد أن قضوا على الدولة الفاطمية، ولو كانت تلك المجالس وصلت إلينا لتمكنا من معرفة كثير من الأمور التي تتعلق بثقافة طلائع بن رُزَّيْكَ وطبيعة الحياة المصرية في ذلك العصر.

الخاتمة

من خلال دراستي لآثار طلائع ابن رُزَّيْكَ العلمية توصلت إلى عدة نتائج منها:

1- كان طلائع إلى جانب حنكته السياسية، عالم قد شم أطراف المعارف، يحب العلم والعلماء ولهم عنده إنفاق، وكان شاعراً مجيداً أكثر من قول الشعر، له ديوان شعر وقف عليه ابن خلكان وهو في جزأين، لكن للأسف وصل إلينا

(1) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج11، ص134؛ ابن سعيد الأندلسي، علي ابن موسى ابن محمد ابن عبد الملك، (ت، 685هـ/1166م)، المغرب في حلى المغرب، تحقيق: خليل منصور، ط2، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1417هـ/1997م)، ج1، ص222؛ ابن فضل الله العمري، مسالك الأبصار، ج11، ص272؛ صالح، محمد حسن، التشيع المصري الفاطمي (اشعاع حي وحضاري)، د.ط، دار المحجة البيضاء، (بيروت، 1424هـ/2003م)، ص48.

(2) الصنعاني، نسمة السحر، ج2، ص254؛ عطا الله، خضر احمد، الحياة الفكرية في العصر الفاطمي، دار الفكر العربي، (القاهرة، بلا.ت)، ص421.

(3) البقرة، آية 130.

(4) اليميني، النكت العصرية، ص43-45.

- جزء منه بعد أن قام بجمعه من بطون المصادر وأخراجه للنور باحثان، أحدهما مصري وهو أحمد أحمد بدوي، والآخر عراقي وهو محمد هادي الأميني، على إن ما جمعه الأميني يفوق ما جمعه بدوي.
- 2- أغلب شعر طلائع كان في مدح ورثاء أهل البيت عليهم السلام، وقد جمع الأميني الشئ الكثير من هذا الشعر، بينما نجد إن بدوي لم يخرج الأبيات التي كان طلائع يمدح أو يرثي بها أهل البيت عليهم السلام عن قصد منه، أو أنه لم يتوصل إليها وهي كثيرة موجودة في أغلب المصادر التي تحدثت عن الفترة التي وزر فيها طلائع، مع العلم إن الباحثين إستقيا معلوماتهم عن طلائع وشعره من نفس المصادر.
- 3- بالإضافة الى ديوان شعره ترك لنا طلائع ابن رُزَيْك كتاب يتحدث عن إمامة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام أسماه (الإعتماد في الرد على أهل العناد) وقد إختفى أيضا، ولا نعلم إلا إسمه ومضمونه.
- 4- كان لطلائع ابن رُزَيْك مجلس علمي يعقده في قصره في أغلب الليالي يحضره أهل العلم وفحول شعراء عصره بالإضافة الى أمراء دولته، وتجري في هذا المجال مناقشة كافة أنواع العلوم والمعارف، وكذلك سماع صحيح البخاري ومسلم وغيرها من كتب الحديث.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً: المصادر

- ابن الأثير، عز الدين أبي الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني، (ت، 630هـ/1232م)،
- 1. الكامل في التاريخ، تحقيق: سمير شمس، دار صادر، (بيروت، 1429هـ/2009م).
- الأريلي، أبي الحسن علي ابن عيسى ابن أبي الفتح، (ت، 693هـ/1293م)،
- 2. كشف الغمة في معرفة الأئمة، دار المرتضى، (بيروت، 1427هـ/2006م).
- الأصفهاني، عماد الدين محمد ابن حامد الكاتب، (ت، 597هـ/1200م)،
- 3. خريدة القصر وجريدة العصر (قسم شعراء مصر)، تحقيق: أحمد أمين وآخرون، دار الوثائق القومية، (القاهرة، 1426هـ/2005م)
- البغدادي، صفى الدين عبد المؤمن ابن عبد الحق، (ت، 739هـ/1338م)،
- 4. مرصد الاطلاع على اسماء الامكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة (بيروت، 1373هـ/1954م).
- ابن تغري بردي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف الأتابكي، (ت، 874هـ/1469م)،
- 5. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، (القاهرة، 1426هـ/2005م).
- الجوهري، أبو بكر أحمد ابن عبد العزيز ابن عبد الرحمن بن أيوب، (ت، 323هـ/837م)،
- 6. السقيفة وفدك، تحقيق: باسم مجيد الساعدي، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1432هـ/2011م).
- ابن حجر الهيتمي، أحمد ابن محمد ابن علي المكي، (ت، 974هـ/1566م)،
- 7. الصواعق المحرقة في الرد على أهل البدع والزندقة، تحقيق: كمال مرعي، محمد إبراهيم، المكتبة العصرية، (صيدا، بيروت)، 1430هـ/2009م).
- ابن خلدون، عبد الرحمن ابن محمد، (ت، 808هـ/1406م)،
- 8- العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1437هـ/2006م).
- ابن خلكان، أبي العباس شمس الدين أحمد ابن محمد ابن أبي بكر، (ت، 681هـ/1282م)،
- 8. وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق: احسان عباس، د.ط، دار صادر، (بيروت، بلا. ت).
- الذهبي، شمس الدين محمد ابن أحمد ابن عثمان، (ت، 748هـ/1374م)،

9. سير اعلام النبلاء، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر بن عرفة الغمروي، دار الفكر، (بيروت، 1417هـ/1997م).
- ابن رزيك، طلائع، (ت، 556هـ/1161م)،
- 11- ديوان الوزير المصري طلائع ابن رزيك، جمع وتقديم: احمد أحمد بدوي، د. ط، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بلا. ت.
12. ديوان طلائع ابن رزيك الملك الصالح، جمع وتقديم: محمد هادي الأميني، المكتبة الأهلية، (النجف، 1338هـ/1964م)0
- ابن سعيد الأندلسي، علي ابن موسى ابن محمد ابن عبد الملك، (ت، 685هـ/1286م)،
- 13-المغرب في حلى المغرب، تحقيق: خليل منصور، دار الكتب العلمية (بيروت، 1417هـ/1997م).
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن ابن أبي بكر، (ت، 911هـ/1505م)،
- 14-حسن المحاضرة في ملوك مصر والقاهرة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، (صيدا-بيروت، 1430هـ/2009م).
- أبو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن ابن إسماعيل ابن إبراهيم المقدسي الدمشقي، (ت، 665هـ/1266م)،
- 15-الروضتين في اخبار الدولتين النورية والصلاحية، تحقيق: ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1422هـ/2002م).
- ابن شهر آشوب، رشيد الدين أبي عبد الله محمد بن علي بن أبي نصر المازندراني، (ت، 588هـ/1192م)،
- 16-مناقب ال أبي طالب، تحقيق: لجنة من أساتذة النجف الاشرف، المطبعة الحيدرية، (النجف الاشرف، 1376هـ/1956م).
- ابن الصباغ، علي ابن محمد ابن أحمد المالكي، (ت، 855هـ/1451م)،
- 17-الفصول المهمة في معرفة الأئمة، تحقيق: جعفر الحسيني، ط2، المجمع العالمي لأهل البيت، (بيروت، 1432هـ/2011م).
- الصفدي، صلاح الدين خليل ابن إيبك، (ت، 764هـ/1362)،
- 18-الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الارناؤوط، تركي مصطفى، دار احياء التراث العربي، (بيروت، 1420هـ/2000م).
- الصنعاني، ضياء الدين يوسف ابن يحيى الحسيني اليمني، (ت، 1121هـ/1709م)،
- 19-نسمة السحر بذكر من تشيع وشعر، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، دار المؤرخ العربي، (بيروت، 1420هـ/1999م).
- ابن ظافر، جمال الدين أبو الحسن علي ابن أبي منصور الأزدي، (ت، 612هـ/1215م)،
- 20- أخبار الدول المنقطعة (القسم الخاص بالفاطميين)، تحقيق: أندريه فريه، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، (القاهرة، 1392هـ/1972م).
- ابن العماد الحنبلي، أبي الفلاح عبد الحي، (ت، 1089هـ/1678م)،
- 21--شذرات الذهب في أخبار من ذهب، د.ط، دار الفكر، (بيروت، بلا ت)0
- ابن فضل الله العمري، شهاب الدين أحمد ابن يحيى، (ت، 749هـ/1348م)،
- 22-مسالك الابصار في ممالك الامصار، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1431هـ/2010م).
- مسلم، أبي الحسن ابن الحجاج القشيري النيسابوري، (ت، 261هـ/874م)،
- 23- صحيح مسلم، ط5، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1429هـ/2008م).
- المفيد، محمد ابن محمد ابن النعمان العكبري البغدادي، (ت، 413هـ/1022م)،
- 24- الإرشاد، مؤسسة التاريخ العربي، (بيروت، 1429هـ/2008م).
- المقرئزي، أبي العباس تقي الدين أحمد ابن علي، (ت، 845هـ/1441م)،

- 25- اتعاط الحنفا باخبار الائمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق محمد عبد القادر احمد عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1422هـ/2001م).
- 26- المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، المعروف بالخطط المقرئية، تحقيق: محمد زينهم، مديحة الشرفاوي، د.ط، مكتبة مدبولي، (القاهرة، 1419هـ/1998م).
- النويري، شهاب الدين أحمد ابن عبد الوهاب، (ت، 733هـ/1232م)،
- 27- نهاية الارب في فنون الادب، تحقيق: نجيب مصطفى فواز، حكمت كشلي فواز، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1424هـ/2004م).
- ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ابن عبد الله الرومي، (ت، 626هـ/1228م)،
- 28- معجم البلدان، د.ط، دار صادر (بيروت، بلا.ت).
- اليعقوبي، احمد بن إسحاق بن جعفر بن وهب بن واضح البغدادي، (ت292هـ/905م)،
- 29- تاريخ اليعقوبي، تحقيق: خليل منصور، مؤسسة العطار الثقافية، (إيران، 1429هـ/2008م)0
- اليميني: عمارة بن أبي الحسن علي بن زيدان الحكمي (ت569هـ/1173م)،
- 30- النكت العصرية في أخبار الوزراء المصرية، تحقيق: هرتويغ درنبرغ، د.ط، مطابع مرسو (شالون، 1315هـ/1891م).
- ثانياً: المراجع
- بدوي، أحمد أحمد،
- 31- الحياة الأدبية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، ط2، دار نهضة مصرن (القاهرة، بلا ت) 0
- البغدادي، إسماعيل باشا،
- 32-هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، د. ط، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1371هـ/ 1951م)0
- البستاني، بطرس،
- 33- دائرة المعارف، د.ط، دار المعرفة، (بيروت، بلا ت).
- حسين، محمد كامل،
- 34- في أدب مصر الفاطمية، دار الفكر العربي، القاهرة، بلا ت.
- سلام، محمد زغلول،
- 35-الادب في العصر الفاطمي، د.ط، منشأة المعارف، (الاسكندرية، بلا.ت).
- الشبيستري، عبد الحسين،
- 36-مشاهير شعراء الشيعة، المكتبة الأدبية المتخصصة، (قم، 1421هـ/2000م).
- صالح، محمد حسن،
- 37- التشيع المصري الفاطمي (اشعاع حي وحضاري)، د.ط، دار المحجة البيضاء، (بيروت، 1424هـ/2003م)،.
- عطا الله، خضر احمد،
- 38 الحياة الفكرية في العصر الفاطمي، دار الفكر العربي، (القاهرة، بلا.ت).
- فروخ، عمر،
- 39- تاريخ الأدب العربي، ط7، دار العلم للملايين، (بيروت، 1427هـ/2006م).
- القمي، عباس (ت1359هـ/1940م)،
- 40-الكنى والألقاب، ط2، مؤسسة النشر الإسلامي، (قم، 1429هـ/1970م)،

- القندوزي، سليمان بن الشيخ إبراهيم الحسيني البلخي الحنفي،
41-ينابيع المودة، ط2، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1430هـ/ 2009م).
-كحالة، عمر رضا،
42-معجم المؤلفين، د.ط، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، بلا.ت).
-كيلاني، محمد سعيد،
43- أثر التشيع في الأدب العربي، ط2، دار العربي، (القاهرة، 1416هـ/1996م).
-مراد، يحيى،
44- معجم تراجم الشعراء الكبير، د.ط، دار الحديث، (القاهرة، 1427هـ/2006م).
-ناصيف، إميل،
45-أروع ما قيل في الأخوانيات، دار الجيل، (بيروت، 1416هـ/1996م).
46- أروع ما قيل في الرثاء، ط2، دار الجيل، (بيروت، بلا.ت)، ص5.
47- أروع ما قيل في المدح، دار الجيل، (بيروت، 1413هـ/1992م).
-الهاشمي، احمد،
48- جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، ط3، دار الفكر، (بيروت- لبنان، بلا.ت).

أثر استخدام أنموذج مارازانو

الباحث. رائد عبد الكاظم

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Impact of the Use of Marazano Sample

Ra'id Abdel Kadhim

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Teachers particularly of science have great responsibilities urging him to be distinctive and inspiring in his teaching method and brilliant in his use of the available approaches to achieve the educational aims of teaching science. The basic aim of teaching science is to teach students how to think, not how to memorize. This what Zaiton affirms in his book *Approaches to Teach Science* in which he says, "Teaching science should focus on helping students acquire the scientific approach to think through concentrating on scientific methods and practices.

أولاً/مشكلة البحث.

تقع على المدرسين وخاصة مدرس العلوم مسؤوليات جسام تدفعه لأن يكون متميزاً وملهماً في تدريسه وأسلوب تعليمه وبارعاً في استخدام الأساليب المتاحة ليتمكن من تحقيق الأهداف التربوية لتدريس العلوم فالمهمة الأساسية التي يضطلع إليها تدريس العلوم تتمثل في تعلم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون وهذا ما أكدته زيتون في كتابه (أساليب تدريس العلوم) إذ أشار إلى أن: - "لابد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة الطلبة في اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير من خلال التركيز على طرق العلم وعملياته" (زيتون، 1999، ص94).

ومن خلال متابعة الباحث باعتباره مدرساً لمادة الكيمياء لواقع التدريس في مدارسنا لاحظ إن هناك ضعف في تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء بصورة عامة، ومادة كيمياء الصف الرابع العلمي بصورة خاصة وقد يعود السبب في ذلك إلى شيوع طريقة السرد والتلقين واقتصار دور الطالب على التلقي والقبول مما يؤدي إلى سلبية في المواقف التعليمية، وكذلك اعتماد السطحية في تدريس هذه المادة وعدم التعمق فيها والاكتفاء بتذكرها واستدعائها دون فهمها ودون التفكير في إيجاد العلاقة بين مفاهيمها العلمية.

ارتأى الباحث تجريب استراتيجية جديدة في تدريس مادة كيمياء الصف الرابع العلمي وهي أنموذج مارازانو عليها تسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتنمية اتجاههم نحو مادة الكيمياء وكذلك يأمل الباحث أن كانت نتائجه إيجابية يكون لها أثر في سير العملية التعليمية ورفع كفاءتها حيث يمكن إن تستفيد منه الجهات المسؤولة في وزارتي التربية والتعليم في مجال تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال اطلاع المدرسين والتربويين على نماذج واستراتيجيات تدريس حديثة ومنها هذا الأنموذج والإفادة منها في مرحلة إعدادهم والتدريب عليها أثناء الخدمة وفق خطوات هذا الأنموذج.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي:-

هل لأنموذج مارازانو أثر في تحصيل طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء وتنمية اتجاههم نحو المادة؟

ثانياً/أهمية البحث.

تعد التربية العامل الأول في التطور العلمي والتقني الذي يشهده العالم في هذا العصر، فهي العمل المنسق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة وتنمية القابليات وتطوير الإنسان والسعي به في طريق الكمال في جميع النواحي وعلى مدى الحياة (الزويد وآخرون، 1989، ص11).

ولابد من الإشارة إلى أن الاتجاه التربوي الحديث يؤكد على التعلم ونوعية مخرجاته التي يكون محورها المتعلم والمعلم معاً، والتي تدعو إلى تنمية جميع قدرات وأمكانات وذكاءات وأساليب التفكير السليم والقدرات العقلية العليا والابتكارية

والسلوك الاجتماعي السوي للمتعلم، كما إن قدرة الفرد على القيام بالعمليات العقلية المعقدة تكون مرادفة لاكتسابه لأنموذج إدراكي واستراتيجيات تفكير ملائمة .

ونظرا للنمو والتطور السريعين الذي يشهده العالم في مجالات العلوم كافة والمعارف الإنسانية، والتي تعتبر التربية أساسا لها . فان التربية قد تطورت من حيث مفهومها وأهدافها ووظائفها فلا بد أن يمتد هذا التطور إلى وسائلها التي يعد المنهج قطب الرchy فيها فيما له من أهمية ومركز حيوي يزداد ويتطور مع تطور الحياة وتغيراتها الأمر الذي دعا المعنيين بالتربية إلى الاهتمام بالمناهج تنفيذاً وتخطيطاً وتطوراً فنجم عن ذلك تطور مفهوم المنهج لكي يتحدث بالشكل الذي يستجيب للمتغيرات والاتجاهات التربوية الحديثة (عطيه، 2008، ص21_22).

ويرى الباحث أن للمناهج التربوية أهمية بالغة ودورا مهما بالنسبة للفرد والمجتمع، حيث أن المنهج يفسر الفلسفة التربوية القائمة في مجتمع ما، لذا يعد المعبر لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

أن منهجاً غنياً بالمعلومات لوحده لا يفي بالأغراض ما لم تصاحبه طرائق وأساليب تدريسية حديثة مجدية في نتائجها وجدواها، ولهذا تعد طريقة التدريس إحدى مكونات المنهج، أو أسلوباً لترجمة الكتاب المدرسي أو إحدى عوامل بلوغ أهدافه . فهي من أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف التربوية التعليمية التعلمية، إذ أنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، كما أنها تحدد الأساليب الواجب إتباعها ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها والأنشطة التي يفترض القيام بها وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريس (مريزق وآخرون، 2008، ص11)، وهي حلقة الوصل التي يصممها المدرس بين المتعلم والمنهج وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج في تحقيق أهدافه (عطيه، 2008، ص105).

وإن لطرائق تدريس العلوم أهميته تتبع من أهمية العلوم الطبيعية لأنها كانت وما زالت وستبقى احد جوانب الحياة الانسانية، بل هي الجانب العلمي والتطبيقي للتاريخ السياسي، فنحن عندما نتناول تاريخ أي بلد أو شعب وحضارته ونتفحصه ونخضعه للتقييم لنحدد مكانته بين الأمم والبلدان الأخرى، نستعمل لهذا التقويم عدة معايير أهمها معيار يقيس تقدمه العلمي وما قدمه للانسانية في هذا المجال إن موضوع العلوم الطبيعية موضوع واسع ومترابط، فهو موضوع الحياة كلها بما فيها من تداخلات وتشابك وتعقيد، فهي مؤثر فاعل في شكل وحياة المجتمعات لان الإنسان عاش منذ فجر التاريخ و هو يعتمد على معرفته من العلوم الطبيعية وتطبيقها في مجتمعاته المختلفة (الخرجي، 2011، ص20).

ومن بين تلك الاساليب أنموذج أبعاد التعلم الذي يعتبر ترجمة تطبيقية عملية لمجمل خصائص النظريات التربوية ومميزاتها التي استمد منها الأنموذج أبعاده والتي تمثل أحدث ما على الساحة التربوية التعليمية من نظريات والمتمثلة في نظريات التعلم المتسق مع وظائف المخ، والتعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول المشكلات.

وقد أشارت (الحسان، 2006) إلى إن العديد من التربويين يرون إن أنموذج (مارازانو) لأبعاد التعلم يمكن اعتباره إطاراً مرجعياً، وأهدافاً تسعى إلى تحقيقها في كل وحدة دراسية أو محتوى ومستوى تعليمي، حيث يمثل البعدان الأول والخامس من أنموذج أبعاد التعلم القاعدة الخلفية والوسط والبيئة التي يحدث فيها التعلم، مع عدم إغفاله لدور الانفعالات والمشاعر في تنظيم المحتوى المعرفي للعقل، وقابلية التعلم للنمو داخل العقل، وأهمية الانتباه في مواقف التعلم وفي مساعدة الذاكرة على رسم خرائط على شبكة الأعصاب بالمخ (خرائط العقل) التي تتوقف كفايتها على عمليات التعلم، وعلى القدرة على الاحتفاظ بالانتباه إلى مواقف التعلم، ووضوح المعنى وربط ما تم تعلمه بالسابق لدى المتعلم، وأيضا على عمليات التحليل والتطبيق والتصنيف والتركيب التي تم ممارستها أثناء تعلم المتعلم، وأيضا على عمليات التحليل والتطبيق والتصنيف والتركيب التي تم ممارستها أثناء تعلم المحتوى، وعلى حاجة العقل إلى قدر من المثيرات ونظام من التغذية الراجعة لكي يحدث التعلم وأنموذج أبعاد التعلم يعالج كل هذه الأمور بفاعلية (الحسان، 2006، ص65).

وأكد مارازانو على أن نموذج أبعاد التعلم صمم بعناية لمهام أدائية تتيح للمتعلم فهم المعرفة وتطبيقها، واستخدام المهارات التعاونية في الحياة اليومية (مارازانو وآخرون، 2000، ص12).

كما أشارت نتائج عدد من البحوث والدراسات التي أجريت في موضوع أبعاد التعلم إلى الآثار الإيجابية لهذه الطريقة في التدريس على مجالات عديدة من العملية التعليمية، ففي نطاق التخطيط للتدريس باستخدام هذا النموذج يوفر للمعلم ترتيب أنشطة التعلم من البداية وتنظيمها (مارازانو وآخرون، 2000، ص 286).

إن التحصيل بمفهومه الحديث هو اكتساب المعارف العلمية والطرائق الصحيحة التي يمكن من خلالها الوصول إلى المهارات الدراسية بطريقة علمية منظمة ، لذا فهو يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما (الجانب المعرفي-والجانب المهاري) وإن اهتمام التعريف بالجانب المعرفي والمهاري يعني الاهتمام ضمناً بالجانب الوجداني (الجميل، 2000، ص 113).

ولذلك فإن التحصيل يعني مدى قدرة الطلبة العقلية على استيعاب المواد التعليمية المقررة التي يتعلمونها في المدرسة والبيت ومدى قدرتهم على تطبيقها والاستفادة منها في المواقف التعليمية والحياتية التي يمرون بها (نصر الله، 2004، ص 267). كما أن الباحث اختار هذا النموذج لإيجاد أثره في تنمية اتجاهات الطلاب نحو مادة الكيمياء أيضاً اعتماداً على فوائده الأنفة الذكر والتي لها علاقة في تنمية هذا الهدف ويروم التأكد من ذلك، إذ تعتبر الاتجاهات نحو مادة العلوم إحدى الأهداف الوجدانية المهمة في تدريس العلوم . فهي تحتل مكانة بارزة في التربية والتعليم، في تعديل سلوك الفرد وتكوين الاتجاهات الإيجابية، وهذا يعد ضماناً كبيراً لتحقيق هذا الهدف (مرعي وأحمد، 1982، ص 46)، لذلك اتجهت التربية في ظل التطورات الحديثة في تأكيدها نحو تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المواد الدراسية التي يعد إكسابها أحد الأهداف الأساسية للتربية (الطشاني ، 1998 : 54).

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته

يهدف البحث إلى تعرف (أثر نموذج مارازانو في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية اتجاههم نحو مادة الكيمياء) ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الآتية :

- ١ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق أنموذج مارازانو وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق أنموذج مارازانو وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه ألبعدي .
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق أنموذج مارازانو في مقياس الاتجاه القبلي و ألبعدي .
- 4 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه القبلي و ألبعدي .

رابعاً: حدود البحث .

يتحدد البحث الحالي بـ :

4. طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة إلى المديرية العامة للتربية في مركز محافظة بابل.

5. الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي، تأليف لجنة من وزارة التربية المديرية العامة للمناهج ط1/2010.

6. الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2013.

خامساً : تحديد المصطلحات .**أولاً -/أولاً :- الأثر Effectt**

2- عرفه البستاني 1990 بأنه :- مابقي من رسم الشيء (البركاني، 2008 : 12).

وعرفه الباحث اجرائيا :- وهو ما يتركه أنموذج مارازانو (أبعاد التعلم) من تغيرات لها اثر على سلوك الطلاب والتي تظهر بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه البعدي.

ثانياً:- الأتمودج (Model)

1-(الدريج، 2004) بأنه " أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يساعد على التطور التقني للتعليم بوجه عام، فإنه يساعد أيضاً على إرساء دعائم علم التدريس (الدريج، ٢٠٠٤، ص ٣٢).

التعريف الإجرائي للأتمودج : خطة لتنظيم عمل المُدرّس (الباحث) في تدريس المادة الخاضعة لتجربة البحث وتتضمن مجموعة من الإجراءات و الاستراتيجيات وأسلوب تقويم نواتج التعليم معرفياً من حيث التحصيل وتنمية اتجاه الطلاب نحو مادة الكيمياء وفق خطوات متسلسلة .

ثالثاً- أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم (Marazanos Model Dimesions of Learning)

1- (صالح وبشير): بأنه " أطار تعليمي يستند إلى أفضل ما يعرفه الباحثون والتربويون عن التعلم، ويتمثل في خمسة أنماط تكوّن الإطار العام لأبعاد التعلم كجوانب أساسية للتعلم " (صالح وبشير، ٢٠٠٥، ص ١٨).

التعريف الإجرائي لأنموذج (مارازانو): مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية الصفية التعليمية التعلمية التي ستنبئها المُدرّس (الباحث) مع طلاب المجموعة التجريبية في عينة البحث، والتي تعمل على إكساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستعمالها على نحو له معنى من قبل المتعلم، في إطار من البيئة الايجابية عن التعلم وتنمية للعادات العقلية المنتجة.

رابعاً- التحصيل (Achievement)

1-(علام، 2007): بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها الطالب، أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريبي معين " (علام، 2007، ص 122).

التعريف الإجرائي للتحصيل : مقدار ما يحصل عليه طلاب مجموعتي البحث من درجات في الاختبار التحصيلي والذي أعده الباحث ويطبق نهاية التجربة.

خامساً- التنمية (Development)

عرفها كلّ من :

1-(سالم ومرعي، 1980) بأنها :- "تعني التطور والتغير والنمو" (سالم ومرعي، ١٩٨٠، ص ٩١) .

التعريف الإجرائي : هي التغير الحاصل في اتجاه طلاب عينة البحث نحو مادة الكيمياء مقاساً بفرق درجاتهم التي يحصلون عليها بعد استجاباتهم للاختبار الذي يطبقه الباحث قبل التجربة وفي نهايتها .

سادساً-الأ تجاه ((Attitude

5 -(عطا الله 2010) بأنه :-"شعور الفرد أو الطالب الايجابي أو السلبي نحو أمر ما أو شيء ما أو شخص ما، وبالتالي قد يعبر هذا الموقف عن قيمة ما " (عطا الله، 2010، ص 103) .

التعريف الإجرائي للاتجاه : هي مجموعة استجابات القبول والموافقة أو الرفض والمعارضة والتي تصدر من طلاب الصف الرابع العلمي نحو مادة الكيمياء مقاس بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها في مقياس الاتجاه الذي سيستخدمه الباحث.

أولاً: أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم (Marzano's Model, Dimensions of Learning)

1- أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم:

إن أبعاد التعلم هو برنامج تعليمي تطور (نما) من ثمرات بحوث شاملة أجريت في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري سمي بأبعاد التفكير (Dimensions of Thinking) والذي نشر في كتاب بالاسم نفسه من قبل جمعية الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) (Association for Supervision and Curriculum Development). في الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1988 في مؤتمرها الذي انعقد في عام 1984، القاضي بضرورة تكوين إطار شامل ليساعد المربين على فهم الجوانب المركبة والدقيقة لعملية تدريس التفكير وكانت الأمور بحاجة إلى إطار جديد يحدد العناصر أو الأبعاد المختلفة للتفكير بحيث يستطيع المربون أن يحددوا العناصر المحددة من التفكير التي تدعمها برامج دراسية معينة. (Marzano, 1988: p, 92)

وقد صمم الأنموذج التعليمي ليركز على إعادة تشكيل الجهود التي تتعلق بتعلم الطلاب تعلماً يوثق به، وذلك بتغيير النماذج التعليمية الحالية لتمكين ما هو معروف الآن عن كيف يتعلم الطلاب، وإن الأساس الذي تستند إليه الأبعاد الخمس من التفكير يؤكد على إن التعلم بناء المعنى، وينبغي أن يحسن التعليم الصفي على نحو نسقي وينمي هذه الأبعاد إذا أريد للطلاب أن يصبحوا متعلمين بنائين لديهم القدرة المتطورة على تحمل المسؤولية المتزايدة عن تعلمهم، ومزودين بمعرفة تقويم نموهم وارتقايتهم، والهدف النهائي أن يصبح الطلاب متعلمين قادرين على تطوير أنفسهم وقدراتهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم خلال حياتهم (مارازانو وآخرون، 1999، ص 7-8).

ويؤكد مارازانو على الحاجة الحاسمة والحيوية لكل معلم ومدرس ليصبح خبيراً في التعليم ليستخدم تلك المعرفة، ولكي يحشد إمكانات المنهج التعليمي، ويحقق تكامل المنهج، والتعليم والتقويم لدعم ومساندة الفهم الحقيقي الموثوق به، وأنموذج أبعاد التفكير يوفر إطار عمل لفهم ديناميكية التدريس والتعلم داخل القاعة الدراسية، ويحسن المشاركة التعليمية بين المدرس والمتعلم، ولخلق بيئات مجتمعية ينمي الإبداع المركب والتفكير، ويعيد تركيز وحشد مبادرتنا لإعادة بناء تعلم الطالب، وهو الأساس لنجاح بعيد المدى في القاعات الدراسية (مارازانو وآخرون، 1999، ص 8)

هذا ويتضمن أنموذج أبعاد التعلم ستة مسلمات أساسية هي :-

- 1- ينبغي أن يعكس التعليم أفضل ما نعرف عن كيف يحدث التعلم.
- 2- يتضمن التعلم ويتطلب نسقاً مركباً من عمليات التفاعل تضم خمسة أنواع من التفكير - أبعاد التعلم المختلفة.
- 3- إن ما نعرفه عن التعلم يدل على إن التعليم الذي يركز على موضوعات منهجية كبيرة ومتعددة التخصصات، هو أفضل طريقة لتنمية التعلم.
- 4- ينبغي أن يتضمن المنهج التعليمي للتعلم من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا إكساب صريحاً للاتجاهات والمدرجات والعادات العقلية ذات المستوى الرفيع التي تيسر التعلم.
- 5- إن المدخل الشامل للتعليم يضم على الأقل نمطين من التعليم : أحدهما موجه نحو المدرس بدرجة أكبر Teacher-directed، والآخر أكثر توجهاً نحو الطالب Student-directed.
- 6- ينبغي أن يركز التقويم على استخدام الطلاب للمعرفة والاستدلال المركب أكثر منه على استرجاع المعلومات المنخفضة المستوى (مارازانو، 1998، ص 5-6) (مارازانو، 1999، ص 9-10).

ثانياً:- أهداف أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم:

- 1- الارتقاء في عملية التعلم والتعليم لتصبح موجهة نحو تنمية التفكير وتطويره في غرفة الصف.
- 2- تجنب وسحب مواقف الحفظ والتلقين في مواقف التعلم والتعليم.
- 3- زيادة الوعي بأهمية التفكير وتغيير نظرية التعلم والتعليم.
- 4- تأهيل المدرسين والمدرسين باستراتيجيات تنمية التفكير واستخدامها.

5- بناء المناهج ومحتوياتها على وفق إستراتيجية تعليم التفكير .

6- إشاعة جو صف تسوده الحرية لكل متعلم (Marzano, 1988, P. 130).

ثالثاً- أنموذج أبعاد التعلم و أهداف تدريس العلوم .

نعيش اليوم تطوراً هائلاً في كافة مجالات الحياة اليومية خاصة في مجال التطورات العلمية المستقبلية التي تتمثل في ثورة الحاسوب و ابتكار تكنولوجيا جديدة وهذا يلقي بظلاله على تعليم العلوم لمواجهة هذه التحديات المتلاحقة و المتسارعة ولذلك فتعليم العلوم بحاجة إلى إقرار توجيهات جديدة و تبني نظريات و فلسفات عصرية متطورة وانتهاج أساليب و طرائق حديثة لتفعيل تعليم العلوم بمراحل التعليم المختلفة وتعلمها، و بالنظر إلى واقع تدريس العلوم في مدارسنا نجد أن المناهج تعاني من ضعف الترابط والتركيز على التلقين والتخزين و حشو الأذهان بالمعلومات مع التقيد بنص المحتوى وطرق التدريس السائدة تركز على الجانب المعرفي فقط دون الاهتمام بتكامل خبرات المتعلم المعرفية والوجدانية و المهارية و أن عمليات القياس، التقويم تهتم بالحفظ الاستظهار و لفظية التعلم وأهملت الغايات و الأهداف ووظيفة المعلومات و تنظيم المعرفة (الحيلة، 1999، ص99).

ويرى (الأغا واللؤلؤ، 1999) أن أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية تركز على ما يلي:-

- 1- اكتساب معرفة علمية تتعلق بكل المفاهيم الكبرى الآتية: (الإنسان النباتات والحيوانات الكائنات الحية الدقيقة والمادة والطاقة والبيئة والأرض والكون والغلاف الجوي والأرصاد الجوية).
- 2- توظيف المعرفة العلمية المتعلقة بهذه المفاهيم في فهم البيئة و استثمارها وفي (حل مشكلات حياتية).
- 3- اكتساب و تنمية مهارات عقلية مناسبة مثل : الملاحظة التصنيف الاتصال القياس التجريب الإستقراء الاستنتاج التنبؤ صياغة الفرضيات عزل المتغيرات و ضبطها.
- 4- توظيف مهارات رياضية مناسبة لمعالجة البيانات العلمية مثل : إجراء الحسابات الملائمة و الرسم البياني.
- 4- توظيف الحاسوب و التقنيات المتصلة به في ممارسة عمليات العلم و معالجة البيانات العلمية.
- 5- تنمية القدرة على الاتصال من خلال ممارسة التعبير اللفظي و الكتابي والرمزي بشكل سليم.
- 6- اكتساب مهارات عملية) أدائية (بصورة وظيفية مثل جمع العينات و استخدام الأدوات والأجهزة.
- 7- اكتساب اتجاهات علمية و تنميتها مثل (حب الاستطلاع و المثابرة و الدقة الموضوعية و الأمانة العلمية).
- 8- اكتساب اتجاهات إيجابية عامة مثل : (احترام الآخرين و التعاون و نقد الأفكار و استقلالية التفكير).
- 9- اكتساب ميول علمية وتنميتها مثل : الاشتراك في الأنشطة العلمية و أندية حماية البيئة.
- 10- اكتساب أوجه التقدير المناسبة مثل : تقدير عظمة الله في خلق الكون وتنظيمه وتقدير دور العلماء العرب و المسلمين بوجه خاص في التقدم العلمي والتكنولوجي (الأغا واللؤلؤ، 1999، ص81-82).

رابعاً:- مكونات أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم

يتكون أنموذج مارازانو من خمسة (أبعاد للتعلم)، وهي كالآتي :

1- البعد الأول: (الاتجاهات والادراكات الإيجابية نحو التعلم).

(Positive Attitude and perceptions toward Learning)

إن الاتجاهات والادراكات تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم، وإن الطلاب الذين ينظرون إلى القاعة الدراسية بوصفها مكاناً غير آمن، وغير مريح يحتمل أن يتعلموا فيها القليل، وإذا كان لدى الطلاب اتجاهات سلبية عن المواد والمواضيع الدراسية فإنه يحتمل أن يبذلوا جهداً قليلاً في هذه المواد والمواضيع الدراسية.

ذكر (مارازانو) أن الاتجاهات الايجابية و الأدراكات تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم سلباً أو إيجاباً، وأعتبر أن من العناصر المفتاحية في التعلم الفعال أن نكوّن ونُرسخ اتجاهات وإدراكات إيجابية عن التعلم (Marzano 1990 : 59 -60). لذلك يحدد مارازانو جانبين يتم من خلالهما تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم هما:

أ- مناخ التعلم . ب - المهام الصفية .

البعد الثاني (اكتساب المعرفة وتكاملها):-

وتعني أن عملية التعلم عملية تفاعلية أساسها بناء المعنى الشخصي من المعلومات المتوفرة (المحتوى) في الموقف التعليمي، ثم تحقيق تكامل تلك المعلومات بما يعرفه الفرد مسبقاً لبناء معرفة جديدة بالإضافة إلى عمليات التفكير والاستدلال التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من معرفة المحتوى حيث بين (مارازانو 1992) أن عملية التعلم تتميز بين نمطين من أنماط المعرفة المكتسبة وهي :

أ - المعرفة التقريرية: Declarative Knowledge

فهي تهتم ب(من - ماذا - أين - متى) وهي تشمل الحقائق - التتابع الزمني - المشكلات - الحلول - المبادئ - المفاهيم.

ب- المعرفة الإجرائية : Procedural Knowledge

وتعني بناء أنموذج للخطوات والعمليات التي يجب أتباعها للتوصل إلى تحقيق البعد الثاني وهي استخدام أحد أو بعض الاستراتيجيات التالية : مثل العصف الذهني - التدريس المتبادل - المنظمات المتقدمة - التمثيلات الرمزية (75 ، 1992، Marzano).

البعد الثالث : تعميق المعرفة وصقلها:

(Extending and Refining Knowledge)

إن التعلم الجيد هو الذي لا يركز على ملء العقل بالمعلومات بل يهتم بضرورة البحث عن هذه المعلومات و إثارة التساؤلات للتفكير و إعادة صياغتها بشكل جديد وهذا ما أشار إليه مارازانو بتأكيد على ضرورة توجيه الأسئلة المتنوعة و بخاصة المفتوحة التي تتطلب من المتعلم أن يفكر تفكيراً تحليلياً و بما يؤدي إلى تغيير وتنمية المعرفة لدى التلاميذ مع ضرورة وضع هذه الأسئلة في إطار من الأنشطة المعرفية (مارازانو وآخرون، 1998، ص96).

و قد حدد مارازانو عدد من الأنشطة المعرفية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لتنشيط التفكير التحليلي وهي كالتالي:-

1-المقارنة 2-التصنيف 3-الاستقراء 4-الاستنباط 5-تحليل الأخطاء

6-بناء الدليل المدعم 7-التجريد 8-تحليل وجهة النظر

البعد الرابع: استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى

هو استخدام المعرفة والإفادة منها وإعطائها معنى والقيام بأنشطة ومواقف تتطلب من الطلاب استخدام المهارات والعمليات التي اكتسبوها وأصبحت جزءاً من بنائهم المعرفي في البعد بين (2-3)، ونقل وحدة التعلم إلى الحياة (مارازانو وآخرون، 1998، ص163)، ويطرح أنموذج مارازانو خمس مهارات تفكير أساسية تشجع الطلاب على استخدام معلوماتهم استخداماً ذا معنى وهي كالتالي:

أ- مهارة اتخاذ القرار ب-مهارة الاستقصاء ج- مهارة صياغة الهدف وحل المشكلة د-مهارة الاختراع هـ- مهارة

البحث التجريبي

5- البعد الخامس : عادات العقل المنتجة

هو البعد الأخير من (أبعاد التعلم) في أنموذج مارازانو، هو العادات العقلية المنتجة، وهو يتغلغل في جميع أنموذج مارازانو (أبعاد التعلم) وهو أساس الأداء الوظيفي الفعال للأبعاد الأربعة الأخرى في أنموذج مارازانو، ويمكن أن يستخدم (البعد الخامس) في جميع أبعاد أنموذج مارازانو الأخرى، قد يستخدم الطلاب البعد (الخامس) وهو يحألون أن

يكونوا اتجاهات وإدراكات موجهة للتعلم (البعد الأول) وبينما يكتسب المعرفة ويحقق تكاملها (البعد الثاني) ينبغي أن يسعى الطالب لتحقيق الدقة، وحين يوسع المعرفة ويصقلها وينقيها (البعد الثالث) وحين يستخدم المعرفة استخداماً له معنى (البعد الرابع) يوسع الطالب ويدفع حدود معرفته وقدرته في حل المشكلات ويتجاوزها (مارازانو وآخرون، 1996، ص225).

ولقد أشار مارازانو (1999) إلى أنه من الضروري أن يكتسب الطلاب بعض العادات العقلية المنتجة، وأن تسعى إلى تنمية مهاراتهم العقلية التي تساعد على تعلم أي خبرة يحتاجونها في المستقبل، والمهم في أي عملية تعلم ليس الموضوع الذي تدرسه وإنما الأهم هو المهارات المختلفة التي يمكن أن ندرب عليها الطلاب وتنميتها من خلال الموضوع وخلال العام الدراسي (مارازانو وآخرون، 1999، ص179-181).

ولقد أشار أيضاً مارازانو (1996) إلى ثلاثة أنواع من عادات العقل المنتجة الأساسية و(15) عادة عقلية فرعية متضمنة بها، وملازمة لها من بين (20) عادات عقل منتجة (مارازانو وآخرون، 1996، ص183).

وهذه العادات العقلية المنتجة التي أشار إليها مارازانو هي كالآتي:

1- التفكير والتعلم القائم على تنظيم الذات 2- التفكير الناقد

3- التفكير والتعلم الابتكاري

خامساً: - التخطيط لأبعاد أنموذج مارازانو (أبعاد التعلم):

إن التخطيط للأبعاد الثلاثة (2-3-4) للأنموذج يتميز بصفة أولية يمكن تحديدها بأنها الحالة نفسها التي يتم على أساسها التخطيط للبعدين الأول والخامس، أن معظم المدرسين الذين يستخدمون أنموذج أبعاد التعلم (أنموذج مارازانو) كأطار مرجعي لعملهم ولتخطيط عملهم يعدّون أن ما يقوم عليه العمل للتدريب على (البعد 5، 1) هو أساس للتعامل مع باقي أبعاد الأنموذج، لاسيما أن هذين البعدين يمكن اعتبار محتوى النشاط الممارس بهما أكثر استقلالاً عن المحتوى الدراسي، وعكس الحال بالنسبة للأبعاد الباقية (الثانية والثالثة والرابعة)، بعبارة أخرى إن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتنمية العادات الإنتاجية للعقل، يمكن وصفهما أهدافاً تعليمية تسعى أي وحدة دراسية إلى تحقيقها، وذلك في أي محتوى دراسي وفي أي مستوى تعليمي، أن هذه العادات العقلية هي الوسط والبيئة التي يجب أن يتم تقديم المحتوى الدراسي في إطارها وعلى أساسها، وذلك فالكل مدرس لا بد أن يحدد بعض الجوانب ويتخذ بعض الإجراءات التي تسهم في تأكيد تنمية هذه الجوانب وذلك بعد انتهائه من إعداد المحتوى الدراسي في ضوء الأبعاد (2-3-4)، فإن هذين البعدين (1-5) يمكن وصفها القاعدة أو الأرضية، وإن اتخاذ أي قرار بشأنها لابد أن يكون قراراً تكاملياً من ناحية ومنفصلاً في الوقت نفسه من ناحية أخرى، وهما الأساس أو الموجه الذي يعتمد المدرس عليه عند تخطيطه وقراراته بخصوص الأبعاد (2-3-4). (مارازانو وآخرون، 1999، ص21).

ثانياً : الاتجاه .

تحتل الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميكيات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة، وتعد محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي وعن طريق نمو الفرد تتكون لديه الاتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية (ملحم، 2006، ص130). وقد تتكون الاتجاهات عن طريق الاتصال بالموضوع الخاص بالاتجاه، أو الاتصال المباشر بالخبرة والواقع، وقد تتكون الاتجاهات (سلبية كانت أم إيجابية) نتيجة موقف صدمي، أو خبرة مؤلمة (عامر، 2008، ص199).

مكونات الاتجاه :

على الرغم من أن مفهوم الاتجاه مفهوم واسع إلا أن أصحاب نظريات الاتجاه قد قاموا بتحليل هذا المفهوم ، فمن المعروف أن للإنسان ثلاثة جوانب ، الأول جانب التعرف "Knowing" والثاني هو الشعور "Feelings" والثالث هو الفعل "Acting" وهذه الجوانب الثلاثة للإنسان انعكست تماماً على المكونات الثلاثة للاتجاه التي يمكن عرضها حسب (سرايا، 2007) على النحو الآتي :

1- المكون المعرفي (Cognitive component) :

ويدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي على وجهة نظر الطالب ذات العلاقة بمواقفه من موضوع الاتجاه، ويتضمن هذا المكون الحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الطالب عن هذا الموضوع ، وفي هذا المكون يدرك الطالب مثيرات البيئة ويتصل بها ليتعرف عليها ، ويتكون لديه مجموعة من الخبرات والمعلومات التي تُشكل الإطار المعرفي لهذه المثيرات ، ويتكون الاتجاه لدى الطالب إذا استطاع أن يحصل على قدر من المعرفة والمعلومات عن موضوع الاتجاه ، فالطالب لا يستطيع أن يتخذ موقفاً معيناً سواء بالإيجاب أو بالسلب تجاه موضوع لا يعلم عنه شيئاً .

2- المكون الوجداني (Affective Component) :

ويشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه ، فبعد أن يلم الطالب بمجموعة المعلومات والمعارف عن موضوع الاتجاه ، تظهر لديه بعض الأحاسيس والمشاعر التي تتجلى في مدى تأييد الفرد أو عدم تأييده لموقف معين ، وتتوقف هذه المشاعر من حيث حدتها على درجة المعلومات وكميتها التي يكونها الطالب ، وبعد هذا المكون أهم المكونات الثلاثة المكونة للاتجاه .

3- المكون السلوكي (Behavioral Component) :

ويشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك على وفق أنماط محددة ، في أوضاع معينة كما يشير إلى مدى التفاعل بين المكون المعرفي والمكون الوجداني ، بحيث يصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه موضوع الاتجاه بحيث يُعبر سلوكه وتصرفه عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه إذ يأتي سلوك الطالب ونزوعه تعبيراً عن رصيد معرفته بشيء ما وعاطفته المصاحبة لهذه المعرفة ، ولذلك فإن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الفرد إذ تدفع الطالب إلى العمل على وفق الاتجاه الذي يتبناه ، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو مادة العلوم مثلاً ، فإنه يسعى للمشاركة في النشاطات العلمية ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال(سرايا ، 2007 ، ص 264-266).

خصائص الاتجاهات :

1- متعلمة : أي إنها ليست غريزية أو فطرية أو مورثة، بل هي متعلمة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات، يكتسبها الطالب من تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية .

2- تنبئ بالسلوك :

تعمل الاتجاهات كموجهات للسلوك ويستدل عليها من السلوك الظاهري للطالب .

3- اجتماعية :

للاتجاهات تأثير في علاقة الطالب بزملائه أو العكس وإنه ربما يؤثر في سلوك الطلاب الآخرين .

4- استعدادات للاستجابة :

الاتجاهات تحفز وتهيئ للاستجابة ، وبالتالي وجود تهيؤ خفي يهيئ لتلك الاستجابة .

5- ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير :

الاتجاهات المتعلمة في مراحل تعليمية مبكرة تسعى إلى الحفاظ على ذاتها ، ومن الصعب تغييرها نسبياً ، لأنها مرتبطة بالإطار العام لشخصية الطالب .

6- قابلة للقياس : على الرغم من صعوبة عملية قياس الاتجاهات ، ولكن يمكن تقديرها عن طريق مقياس الاتجاهات سواء عن طريق قياس الاستجابة اللفظية للطلاب أو عن طريق قياس الاستجابات الملاحظة لهم (زيتون ، 2005 ، ص 110-111).

وظائف الاتجاهات :

1- تعمل الاتجاهات على تقديم المساعدة في تحقيق الأهداف لدى الطالب .

2- تقدم الاتجاهات مجموعة من القواعد المبسطة للاستجابة .

- 3- للاتجاهات وظيفة تعبيرية تسمح للطلاب أن ينمو ويتطور بطرق تتضمن إشباعاً حقيقياً .
 - 4- للاتجاه أهمية إذ أن الطالب يقوم فيه بالدفاع عن نفسه .
 - 5- تحدد اتجاهات الطالب استجاباته نحو الأشياء والموضوعات .
 - 6- تعبر الاتجاهات النفسية عن امتثال الطالب لما يسود مجتمعه من معايير ومثل وقيم ومعتقدات.
 - 7- تزود الاتجاهات الطالب بمصادر معرفية إذ يكتسب الطالب اتجاهاته من الجماعات التي يعيش فيها أو التي ينتمي إليها .
 - 8- تزود الاتجاهات الطالب بصورة عن علاقته بالعالم الاجتماعي المحيط به .
 - 9- ينظم الاتجاه العملية المعرفية الانفعالية والدافعية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الطالب .
- تيسر الاتجاهات للطلاب القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف التي يواجهها بطريقة واضحة ومحدودة وثابتة نسبياً من دون تردد وتفكير في ما يواجهه في كل مرة (قطامي وقطامي، 2000، ص 149).

طرائق قياس الاتجاهات :

- قياس الاتجاه يعني تحويله من الصيغة الوصفية (مع) أو (ضد) إلى صيغة كمية يمكن على أساسها مقارنة الطلاب أو الجماعات بعضها مع بعض (السيد علي ، 2007 ، ص 264).
- ومن الطرائق الشائعة في قياس الاتجاهات هي :
- 1- طريقة التباين .
 - 2- طريقة ثرستون .
 - 3- طريقة ليكرت .
 - 4- طريقة جتمان .

ثالثاً/دراسات سابقة .

1-دراسة ألباز 2001م :

أثر استخدام أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم في التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتنمية التفكير المركب والاتجاه نحو مادة الكيمياء .

- أجريت هذه الدراسة في المنامة بدولة البحرين، هدفت إلى معرفة (أثر استخدام أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم في التحصيل لدى طلاب الأول الثانوي وتنمية التفكير المركب والاتجاه نحو مادة الكيمياء).
- عينة الدراسة بلغت (36) طالباً من المجموعة التجريبية درست وفقاً لأنموذج مارازانو، والمجموعة الضابطة وتضم (35) طالب درست وفق الطريقة الاعتيادية -أداة البحث : بناء اختبار تحصيلي في محتوى الوحدتين عند مستويات (تذكر-فهم-تطبيق) ومقياس اتخاذ القرار ومقياس التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء.
- الوسائل الإحصائية : الاختبار التائي (t-test) وتحليل التباين.
- نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسطات التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية (ألباز ، 2001 ، ح - ص).

2-دراسة عباس 2011 :

- (تأثير استخدام أنموذج مارازانو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الجامعه) .
- أجريت هذه الدراسة في العراق-الجامعة المستنصرية -كلية التربية، وهدفت إلى معرفة تأثير استخدام أنموذج مارازانو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الجامعه.
- عينة الدراسة: بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة
- أدوات البحث: اختبار (تورنس) للتفكير ومهاراته الثلاثة، الطلاقة والمرونة، والأصالة

-الوسائل الاحصائية: الاختبار التائي (t-test) .

-نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة وذلك على مقياس (تورنس) للتفكير الابداعي ومهاراته الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة، وقد كانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

3- دراسة تارلتون (Tarleton, 1992)

(استخدام أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم في تدريس طلاب جامعة نوبا (Nofa) وتدريبهم لتحسين عملية التعلم وتنمية التفكير بأنماطه المختلفة لدى الطلاب)

-أجريت هذه الدراسة بولاية كلورادو، هدفت إلى استخدام (أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم في تدريس طلاب جامعة نوبا (Nofa) وتدريبهم لتحسين عملية التعلم وتنمية التفكير بأنماطه المختلفة لدى الطلاب).

- عينة الدراسة : فريق من المدرسين المتطوعين بتجريب الأنموذج، وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة المتضمنة فيه، وكانت المرحلة الأولى في هذه الدراسة هي التركيز على مساعدة هؤلاء المدرسين المتطوعين على تغيير سلوكيات التدريس لديهم وتدريبهم على ممارسة السلوكيات المتضمنة في أنموذج أبعاد التعلم . والمرحلة الثانية في هذه الدراسة هي تقييم تأثير استخدام الأنموذج على تفكير وتعلم الطلاب .

- أداة البحث : اختبار مقنن واستبيان وأشرطة الفيديو للحكم على فعالية الأنموذج .

- نتائج الدراسة : أشارت إلى أن المجموعة التجريبية التي درّست وفق أنموذج مارازانو حققت تقدماً دالاً على أدوات التقييم المختلفة للأنموذج.

ثالثاً:-الموازنة بين الدراسات السابقة .

قام الباحث بالموازنة بين الدراسات التي أشار إليها في البحث وبين دراسته الحالية في عدد من المتغيرات .

رابعاً-جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أن الإفادة التي حصل عليها الباحث من الدراسات السابقة تتمثل في ما يأتي :

- 1 - كيفية البدء بالتجربة والخطوات التي يتم أجزائها والمستلزمات اللازمة.
- 2 - تدعيم جوانب البحث الحالي في تحديد مشكلة البحث وصياغة فروضه. والإطار النظري وكذلك في اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتصميم البحث.
- 3 - الإفادة في اختيار التصميم التجريبي والتكافؤ في بعض المتغيرات التي تناسب أهداف الدراسة الحالية .
- 4 - اختيار الخطط التدريسية للمجموعة الضابطة والتجريبية .
- 5 - معرفة المتغيرات المستخدمة في الدراسات السابقة والمؤثرة في مجرى التجربة .
- 6 - الإفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة واختيار الوسيلة الملائمة لتحليل بيانات الدراسة الحالية .

7 - الاطلاع على مجالات استعمال أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم، وأثره على متغيرات أخرى مرتبطة بالعملية التعليمية لدى أفراد العينة التي تم التجريب عليها 8- تحديد وجهة البحث الحالي لضمان عدم تكرار ما بُحث سابقاً .

9 - الاستدلال إلى تصفح ومراجعة المراجع والمصادر.

10 - الإفادة من نتائج الدراسات يمكن أن تفيد في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

أولاً: منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي في إجراءات بحثه لملائمته أهداف البحث الحالي، إذ يبنى منهج البحث التجريبي على الأسلوب العلمي ويبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحثين تتطلب منهم البحث عن الأسباب والظروف الفاعلة، ذلك بإجراء التجارب على إثرها.(داود وأنور 1990: ص247)

ثانياً: التصميم التجريبي : Exerimental Design

من الأمور التي ينبغي على الباحث عملها قبل إجراء بحثه اختيار التصميم التجريبي لاختبار فرضيات البحث، وأن اختيار التصميم التجريبي المناسب يعطي للباحث ضماناً لإمكانية تقليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي للبيانات التي يحصل عليها من خلال التجربة. (فان دالين وآخرون، 1985: 396)، واعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي (Design Control Partial) وهو التصميم ذو المجموعتين التجريبية والضابطة من نوع الاختبار القبلي و البعدي لكونه ملائماً لظروف البحث فجاء التصميم كما في مخطط (2)

مخطط (2)**التصميم التجريبي للبحث**

ت	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
1	التجريبية	الاتجاه نحو	أنموذج مارازانو	التحصيل وتنمية الاتجاه نحو	الاختبار التحصيلي، الاتجاه نحو
2	الضابطة	الكيمياء		الكيمياء	المادة

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه : Population Rsearch & its Sample**1. مجتمع البحث**

يقصد به جميع الأفراد الذين يحملون البيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة، ويمكن القول إن المجتمع هو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على بيانات. (داود وأنور، 1990: 66)

يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للسنة الدراسية (2012 - 2013) ولأجل اختيار عينة المدارس زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل كلية التربية الأساسية قسم الدراسات العليا ملحق (1) لمعرفة أسماء المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين فقط التابعة لها والتي تقع ضمن حدود مركز محافظة بابل .

رابعاً: عينة البحث

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وأنور، 1990 : 67)

1-عينة المدارس

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية او الثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل، والتي يجب ان يتوفر فيها :

● الفرع العلمي

● شعبتان فاكتر للرابع العلمي

اختار الباحث اعدادية الفحاء للبنين الواقعة في مركز محافظة بابل بطريقة عشوائية من بين المدارس التي تتوفر فيها شعبتين او اكثر ضمن مجتمع البحث:

2 عينة الطلاب

بعد ان حدد الباحث الاعدادية التي سيطبق فيها التجربة وهي اعدادية الفحاء زار الباحث الاعدادية المذكورة مصطحباً معه الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ملحق (2)، ووجد انها تضم اربعة شعب للصف الرابع العلمي وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الكيمياء باستخدام (أنموذج مارازانو) وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والتي ستدرس المادة نفسها (بالطريقة الاعتيادية) وبلغ عدد طلاب المجموعتين (69) طالباً بواقع (32) طالباً في شعبة (ب) و (37) طالباً في شعبة (د) وبعد استبعاد الطلاب

الراسبين البالغ عددهم (9) طلاب أصبح عدد افراد العينة النهائي (60) طالباً وبواقع (30) طالباً في المجموعة التجريبية و(30) طالباً في المجموعة الضابطة.

خامسا / تكافؤ مجموعتي البحث:

على الرغم من ان جميع افراد عينة البحث من منطقة جغرافية واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي متشابه الى حد ما وتوزيعهم على الشعب كان عشوائيا من قبل إدارة المدرسة، ولكن حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر. 2. اختبار مستوى الذكاء.
- 3 درجات مادة الكيمياء للصف الرابع العلمي في امتحان نصف السنة للعام الدراسي (2012-2013) .
- 4.التحصيل الدراسي للأب. 5-التحصيل الدراسي للأم. 6-المعلومات السابقة.
- 7-درجات مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء.

خامسا/ضبط المتغيرات الدخيلة

هناك بعض العوامل الداخلية التي قد تؤثر في إجراءات البحث التجريبي ومن ثم على نتائجه، وقد حاول الباحث ضبط هذه العوامل أو المتغيرات لكي يتمكن من أن يرجع الأثر الذي يحدث في المتغير التابع للدراسة إلى المتغير المستقل وليس إلى متغيرات أخرى (الكيلاني ونضال، 2007، ص5) . وفيما يلي عرض لهذه العوامل وكيفية ضبطها :

- أ- النضج ب- الإهدار التجريبي ت- أداة القياس ث- الفروق في اختيار أفراد العينة : ج- الانحدار الإحصائي ح- الحوادث المصاحبة خ- أثر الإجراءات التجريبية وتشمل ما يلي :-
- 1- سرية البحث 2- تحديد المادة الدراسية 3- المُدرّس (الباحث)
- 4- الظروف الفيزيائية 5- توزيع الحصص 6 - مدة التجربة
- سابعا-تحديد المادة العلمية

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي ستندرسها المجموعتين وقد تضمنت الفصول (الرابع، الخامس والسادس) من كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2012-2013 م .

ثامناً-صياغة الاهداف السلوكية

نظراً لأهمية الأهداف السلوكية في تحقيق الأهداف التعليمية من وراء إجراء البحث قام الباحث بصياغة (160) غرضاً سلوكياً بما يتلائم مع طبيعة المادة الدراسية المحددة بتجربة البحث على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي للمستويات كافة (التذكر - والفهم - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم) التي اعتمدها الباحث في صياغة الأهداف السلوكية وفي بناء الاختبار التحصيلي وقد عرضت على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال التربية وطرائق تدريس العلوم العامة لبيان آرائهم في صحة صياغة الأهداف السلوكية ومدى تغطيتها لمحتوى المادة، وملائمتها للمرحلة الإعدادية، وفي ضوء الملاحظات التي أبداه الخبراء حذف هدفان سلوكيان، كما عدل بعضاً منها، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (158) هدفاً سلوكياً

تاسعاً- اعداد الخطط التدريسية

اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات التي ستندرّس في خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (أنموذج مارازانو) في المجموعة التجريبية، وفي ضوء المتغير المستقل الثاني (الطريقة الاعتيادية) في المجموعة الضابطة، وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في الكيمياء وطرائق تدريس العلوم والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة لبيان آرائهم وملاحظاتهم لغرض تعديل تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت التعديلات اللازمة عليها .

عاشرا: إعداد الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات احدى الوسائل المهمة التي تستخدم في تقويم تحصيل الطلبة وهي من اكثر الوسائل التقويمية شيوعاً في المدارس وذلك لبساطة اعدادها وتصحيحها وتطبيقها مقارنة بالوسائل التقويمية الاخرى (الامام وآخرون، 1990 : 59).

يتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة الكيمياء، لذا صمم الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية متسماً بالصدق والثبات والموضوعية ويتلاءم مع مستوى عينة البحث واتبع الباحث عدة خطوات في بناء هذا الاختبار.

صدق الاختبار

من صفات الاختبار الجيد أن يكون صادقاً، والصدق له مفهوم واسع وأول معاني الصدق هو ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه بمعنى ان الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئاً بدلاً منها أو بالإضافة إليها (ملحم، 2010 : 334) بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها (العبيسي، 2010 : 212) لان صدق كل سؤال في الاختبار يتوقف على مدى قياسه الناحية المفروضة انه وضع لقياسها فيقال للاختبار التحصيلي انه صادق إذا تمكن من قياس مدى تحقق الأهداف للمادة الذي وضع من اجلها بنجاح (الكبيسي، 2007 : 193) .

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى :-

أ . الصدق الظاهري ب . صدق المحتوى**التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.**

هي عملية فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى فعاليتها في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها (العجيلي والطريحي، 2001 : 67) ولذلك أجرى الباحث تصحيحاً لإجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخطأ هذا بالنسبة للفقرات الموضوعية أما الفقرات المقالية فقد أعد محكا خاصا لتصحيحها وقد تضمن درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة واحدة للإجابة الناقصة وصفر للإجابة الخاطئة ثم رتب درجات الطلاب تنازلياً وقسمها على نصفين وقام الباحث بنفسه بالإشراف على الاختبار وبعد تصحيح أوراق الإجابات ملحق (20) ومن ثم ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة البالغة (85) درجة إلى أدنى درجة البالغة (35) درجة ثم حسب مستوى الصعوبة وقوة التميز وفعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار وأيضاً تحقق الباحث من ثبات الاختبار عن طريق استعمال معادلة بيرسن وقام بتصحيحه بمعادلة سبيرمان .

حادي عشر/ مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء :-

يعرّف مقياس الاتجاه بأنه : "مجموعة من العبارات تدور حول قضية أو موضوع جدلي معين" (السيد علي، 2007، ص281). ومن متطلبات البحث التعرف على اتجاه طلاب عينة البحث نحو مادة الكيمياء، ونظراً لقناعة الباحث بعدم وجود مقياس جاهز يلبي متطلبات بحثه ويضم جميع الجوانب التي تناولها البحث مثل المرحلة الدراسية، ومجالات المقياس التي تبين متغيرات البحث، لذا ارتأى بناء مقياس مناسب للاتجاه وذلك عن طريق الإجراءات الآتية:-

- 1- تحديد هدف المقياس
- 2- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة
- 3- تحديد مجالات المقياس ودرجاته
- 4- إعداد تعليمات المقياس
- 1- صدق المقياس (الصدق الظاهري) **Face Validity :-**

ويعد من أسير أنواع الصدق، إذ يتطلب عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار، ولذلك يسمى أيضاً بصدق الخبراء أو صدق المحكمين، وبناءً على اتفاق أولئك الخبراء يمكن التوصل الى صدق المقياس، وقام الباحث بتطبيق المقياس على عيّنتين استطلاعتين.
- 2- الصدق البنائي **Construct Validity :**

اتبع الباحث الأساليب الآتية لحساب هذا النوع من الصدق :

 - أ - الصدق من خلال القوة التمييزية بين الجماعات
 - ب- صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء)
- 3- ثبات المقياس

اعتمد الباحث معادلة (ألفا- كرونباخ) لحساب ثبات المقياس وهي معادلة قابلة للاستخدام في اختبارات الشخصية والاتجاهات (الزاملي وآخرون، 2009، ص280) إذ تشير الى خاصية العلاقة الإحصائية بين الفقرات، وهذا يعني أن الاختبار متجانس وجميع فقراته تقيس متغيراً عاماً واحداً وكلما كان معامل الثبات قريباً من الواحد، يعني أن الأداة جيدة (الزاملي وآخرون، 2009، ص284).

ثلاثة عشر: الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

 1. الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (درجات الطلاب في نصف السنة، العمر الزمني للطلاب، الذكاء، الاختبار التحصيلي البعدي).
 - 2- الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مترابطتين
 - 3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار وثبات التصحيح
 - 4- مربع كاي
 - 5- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية
 6. معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية
 - 7- معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية
 - 8- معادلة معامل التمييز للفقرات المقالية
 - 9- معادلة معامل ألفا - كرونباخ : استخدمت لحساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه

أولاً:- عرض النتائج

- الفرضية الصفريّة الأولى

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق أنموذج مارزانو وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار ألتحصيلي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسبت درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار ألتحصيل ملحق (23)، فكان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (72، 76)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة

الضابطة (65، 13) ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية . ولقياس دلالة الفرق بين المتوسطين، استعمل الباحث الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (3، 5) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,02) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58) .

2 - الفرضية الصفريّة الثانية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق أنموذج مارزانو وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مقياس الاتجاه البعدي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسبت الدرجات البعدية في اختبار مقياس الاتجاه لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ملحق (29) فكان متوسط الدرجات البعدية في اختبار مقياس الاتجاه لطلاب المجموعة التجريبية (118، 733) في حين بلغ متوسط الدرجات البعدية لطلاب المجموعة الضابطة (98، 666)، ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح التجريبية، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الباحث الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين متساويتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (6، 871) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,02) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58) .

3- الفرضية الصفريّة الثالثة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق أنموذج مارزانو في مقياس الاتجاه القبلي و البعدي . وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسبت الدرجات القبلية والبعدية في اختبار مقياس الاتجاه لطلاب المجموعة التجريبية ملحق (30) . حيث بلغ متوسط الدرجات البعدي في مقياس الاتجاه لدى طلاب المجموعة التجريبية (21، 441)، ولاحتساب دلالة الفرق بين متوسطي الفروق لدرجات المقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية استعمل الباحث الاختبار التائي (T – test) لعينتين مترابطتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (13، 645) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0,05).

4 -الفرضية الصفريّة الرابعة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه القبلي و البعدي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسبت الدرجات القبلية والبعدية في مقياس الاتجاه لطلاب المجموعة الضابطة ملحق (31). حيث بلغ متوسط الدرجات البعدي في مقياس الاتجاه لدى طلاب المجموعة الضابطة (11، 1)، ولاحتساب دلالة الفرق بين متوسطي الفروق للمجموعة الضابطة استعمل الباحث الاختبار التائي (T – test) لعينتين مترابطتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (5، 317) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0,05) .

ثانياً:- تفسير النتائج

1-إن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم إطار تعليمي متكامل ومكون من خمسة أبعاد، والتعلم من خلاله يحدث بأن يكتسب المتعلم المعرفة (أبعد 2)، ويوسعها وينقيها (أبعد 3)، ويستخدمها بشكل ذي معنى (أبعد 4)، ويحدث ذلك كله على أساس اتجاهات و إدراكات المتعلم الإيجابية نحو بيئة الصف (أبعد 1) واستخدام عادات العقل المنتجة (أبعد 5) .

2 - إن الأسئلة الاستقصائية في بداية الدروس والتي تتضمنها إجراءات التدريس باستخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، تحتاج من الطلاب المشاركة النشطة للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة، ومن ثم يشعرون بأنهم ساهموا بشكل فعال في المواقف التعليمية ويسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم لمحتوى الموضوعات وتطبيقها في المواقف الجديدة .

- 3 - أن إجراءات التدريس وفق أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم تهتم بتقديم المفاهيم والأفكار وتوضيح العلاقة بين مفاهيم الدرس الواحد والدروس السابقة . وهذا ساعد على رفع مستوى تحصيلهم، وأدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والمعلومات وتصنيفها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي يمتلكها الطالب في بيئته المعرفية .
- 4- تركيز أنموذج مارزانو على اكتساب اتجاهات علمية و تنميتها مثل (حب الاستطلاع و المثابرة و الدقة والموضوعية و الأمانة العلمية).
- 5 - أن أنموذج مارزانو يساعد على اكتساب اتجاهات إيجابية عامة مثل : (احترام الآخرين و التعاون ونقد الأفكار واستقلالية التفكير).

أولاً : الاستنتاجات

من بين النتائج التي توصل إليها الباحث نستنتج ما يلي:

- 1 - أن استعمال أنموذج مارزانو (لأبعاد التعلم) في تدريس الكيمياء أكثر أثراً وفاعلية من الطريقة الاعتيادية لرفع مستوى تحصيل الطلاب .
- 2 - نجاح التدريس المعد على وفق أنموذج مارزانو (لأبعاد التعلم) في تنمية الاتجاه نحو الكيمياء لطلاب المجموعة التجريبية قبل بدء التجربة وبعدها . 3 - قدرة التدريس المعد على وفق أنموذج مارزانو (لأبعاد التعلم) على تنمية الاتجاه نحو الكيمياء لطلاب المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة . 4 - أهمية تنظيم البيئة الصفية التعليمية للمتعلم من خلال مبادئ التعليم الذاتي وما جاء به أنموذج مارزانو الذي من شأنه توجيه سير عملية التعليم إلى الأهداف المرسومة بصورة صحيحة .
- 5- أن لأنموذج مارزانو القدرة على جعل الطلاب أكثر مهارة في تناول الأفكار العلمية المتعددة .

ثانياً: التوصيات :

من بين نتائج البحث التي توصل إليها الباحث يوصي بما يأتي :

- 1 - التأكيد في أعداد طلبة كليات التربية والتربية الأساسية والمعاهد على النماذج الحديثة في التدريس .
- 2 - ضرورة تعريف مدرّسي ومدرّسات الكيمياء بالنماذج التدريسية الحديثة ولا سيما من خلال التدريب أثناء الخدمة .
- 3 - التأكيد على قيام مدرّسي الكيمياء بتهيئة الجو الديمقراطي داخل حجرة الدراسة والعمل على خلق مناخ تعليمي اجتماعي ينمي العلاقات الإنسانية المتبادلة والتشجيع على زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.
- 4- جعل التعليم ذا معنى للمتعلمين مع مراعاة احتياجاتهم واهتماماتهم عن طريق تقديم المحتوى بصورة تتسق مع المشكلات التي تواجههم . 5 - يتطلب الأنموذج مكتبات وأنشطة تعليمية يجب توافرها في المدارس الإعدادية .

ثالثاً : المقترحات :

- 1 - دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمراحل دراسية أخرى ولمواد دراسية مختلفة .
- 2 - إجراء دراسة تجريبية لأثر استعمال أنموذج مارزانو على متغيرات تابعة (التفكير الناقد، وتنمية الذكاءات المتعددة، والتفكير العلمي) .
- 3 - إجراء دراسة مقارنة بين أنموذج مارزانو مع نماذج تدريسية أخرى في التحصيل وتنمية الاتجاه ولمختلف المراحل الدراسية .

أولاً:-المصادر العربية.

- 1- الأغا، أحسان واللؤلؤ، فتحية، (2009): تدريس العلوم في التعليم العام، ط2، مكتبة أفاق، كلية التربية الجامعة الإسلامية.
- 2- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، (1990): التقويم والقياس، ط2، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد .
- 3- الباز، خالد صلاح، (2000): فعالية استخدام نموذج مارازونو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الاول الثانوي العام بالبحرين، المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية المواطنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الاول، القاهرة .
- 4- البركاني، نيفين بنت حمزة مشرف، (2008)، أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقياسات الست K.W.L في التحصيل والتواصل والتربط في مدينة الرياض لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة من مركز ديونو .
- 5- الجميل، محمد عبد السميع، (2000): التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
- 6- الحيلة، محمد محمود(1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 7- الحصان، أماني، (2006): فاعلية نموذج ابعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والادراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
- 8- الخرجي، سليم ابراهيم، (2011): اساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- 9- داود، عزيز حنا وأنور حسين، (1990): مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- 10- الدريج، محمد، (2004): التدريس الهادف من نموذج التدريس بالاهداف الى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة .
- 11- الزامل، علي عبد الجاسم وآخرون، (2009): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 12- زيتون، عايش محمود، (1999): اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- 13- _____، 2005م، أساليب تدريس العلوم، الإصدار الخامس، دار الشروق، عمان.
- 14- الزيد، نادر فهمي وآخرون، (1989): التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 15- سالم، فيصل، ومرعي توفيق، (1980): قاموس الخليل النفسي، الكويت .
- 16- سرايا، عادل، (2007): تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار رؤية معاصرة تطبيقية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- السيد علي، محمد، (2007): التربية العلمية وتدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 18- صالح، ماجدة وبشير، (2005): استخدام نموذج ابعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، الجمعية المصرية، للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد العاشر، العدد الاول، 2005.
- 19- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين، (1998): طرائق التدريس العامة، دار الكتب الوصفية، بنغازي .
- 20- عامر، احمد محمد، (2008): أصول علم النفس العام في ضوء الاسلام، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 21- عباس، رغد ابراهيم، (2011): تأثير استخدام نموذج مارازونو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية .
- 22- العبسي، محمد مصطفى، (2010) : طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان.
- 23- العجيلي، صباح حسين والطريحي، فاهم حسين (2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي، جامعة بابل، كلية التربية.

- 24- عطا الله، ميشيل كامل، (2010): طرق واساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 25- عطية، محسن علي، (2008): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 26- علام، صلاح الدين محمود، (2007): القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة
- 27- قطامي، يوسف، نايفة قطامي، (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، عمان.
- 28- الكبيسي، عبد الواحد، (2007): القياس والتقويم، دار جرير، عمان.
29. الكيلاني، عبد الله زيد، ونضال كمال الشرفين، (2007): مدخل إلى البحثي العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية)، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 30_ مارزانو، روبرت وآخرون (1996) : " أبعاد التفكير " ، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، مطبعة مقداد، غزة.
- 31- _____ (1998) : أبعاد التعلم دليل المعلم. (ترجمة: عبد الحميد، جابر والأعسر، صصفاء وشريف، نادية)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع : مصر .
32. _____ ، (1999): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة.
33. _____ ، (2000): إبعاد التعلم تقويم الاداء باستخدام امودج ابعاد التعلم، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة .
- 34- مرعي، توفيق احمد، واحمد، بلقيس، (1982): المسير في علم النفس التربوي، دار الفرقان، القاهرة .
- 35- ملحم، سامي محمد، (2006): سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط2، دار المسيرة، عمان .
36. _____ ، (2010) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- 37- مريزق، هشام يعقوب وآخرون، (2008): أساليب تدريس العلوم، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 38- نصر الله، عبد الرحيم، (2004): تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- ثانياً:- المصادر الاجنبية .
- 39-Marzano and others (1988) : **Dimensions of thinking** , Aframework for curriculum and instruction , Association for supervision and curriculum development , Virginia , U.S. , Alexandria .
- 40- Marzano and others (1990) : **Dimensions Of Learning –Anintegrative instructional framework** , Association for supervision and curriculum development , Virginia , 0U.S. , Alexandria .
- 41-Marzano , Robert J. (1998) : **What are the general skills of thinking and how do you teach them ?** , Clearing House ,V(71) , N(5) .

أثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية وأستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط

أ.د. فرحان عبيد عبيس الباحث. حيدر حسين كريم

جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Impact of the Use of Imagination Strategy in the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the First Intermediate Students

Prof. Farhan Ubaid Ubais Ph.D.

Haider Hussein Kareem

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

goal of the current message to know:

- 1 - The impact of the use of guided imagery strategy in the acquisition of geographical concepts among students in the first grade average.
- 2 - The impact of the use of guided imagery strategy in retaining geographical concepts among students in the first grade average.

In order to achieve the goals formulated Find Alfrdatan Elsafceka Alatetan:

- 1 - There are no statistically significant differences at the level (0.05) between the average score for the acquisition of geographical concepts among students in the experimental group who taught according to Wen strategy guided imagery, and the average score for the acquisition of concepts among students in the control group studying the tastiest yen, according to the traditional method.
- 2 - There are no statistically significant differences at the level (0.05) between the average scores of students in the retention of the experimental group who are studying in accordance with the strategy of guided imagery and the average score for the retention of students in the control group who are studying according to the traditional method.

Confine current research on:

- 1 - the limits of mankind: - middle school students (government) day only.
- 2 - spatial limits of: - the center of the province of Babylon (the limits of the city of Hilla).
- 3 - the limits of science: - geographical concepts contained within the content of the chapters first, second and third And the fourth book of the principles of general geographic scheduled to be taught by the Ministry of Education of the Republic of Iraq.
- 4 - time limits For the academic year 2013-2014.

The researcher determined experimentally tuning a partial and two groups, one experimental and the other officer, was chosen medium Hmrabi random sample of current research, and the Division of (a) to represent the control group of a number of his students (35 students), and the Division (c) to represent the Group The pilot of the number of students (34) students, and after the exclusion of students who failed in each division became the final number of the research sample (64 students).

The researcher rewarded statistically between the two groups of students in search of some variables that could affect the Ntaú c experiment, and these variables are:

(Chronological age measured in months, previous academic achievement in geography classes, educational attainment of the parents, test scores above information, IQ test (Raven)).

And select the researcher (20) The concept of a geographically, and coined the three behavioral objectives for each concept in light of the acquisition of concepts espoused by (definition, discrimination, application) bringing the number of these goals (60) target, as a promising test of measuring the acquisition of students to the concepts of geographic Specific been verified sincerity and firmness manner coefficient retail midterm (0.7 1) were corrected using the equation Spearman - Brown reached (0.83), which included this test (60) paragraph

of the type of multiple choice, paragraph four alternatives for each one of them is correct and the other is wrong.

The trial began on Sunday, 09.10.2013 AD, and ended on Wednesday, corresponding to 08/01/2014, familiarize the researcher himself two sets of search, and after the dish test acquire concepts geographical wa to retain students two sets of search Bakariq time frame of two weeks.

To analyze the data the researcher used the following statistical methods: (t-test T-test, For two independent samples And two samples interrelated, chi-square, Pearson correlation coefficient, Spearman equation - Brown, difficult equation paragraph, paragraph discrimination equation, the equation of effective alternatives wrong).

After analyzing the data statistically researcher concluded the following:

Superiority of the experimental group students on the students in the control group test acquire geographical concepts, and in the light of the results recommended Researcher using guided imagery strategy in teaching geography to first grade average, as they have a positive impact in helping Altala to acquire the geographical concepts, I suggest conducting similar studies of the current study on the stages and other study materials, and other variables belonging.

مستخلص البحث

تهدف الرسالة الحالية إلى التعرف:

1- أثر استعمال إستراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

2- اثر استعمال استراتيجيات التخيل الموجه في استبقاء المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

ومن أجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة وفق إستراتيجية التخيل الموجه، ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات استبقاء الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجيات التخيل الموجه ومتوسط درجات استبقاء الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية.

أقتصر البحث الحالي على:

1- حدود بشرية:- طلاب المدارس المتوسطة (الحكومية) النهارية فقط.

2- حدود مكانية:- مركز محافظة بابل (حدود مدينة الحلة).

3- حدود علمية:- المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن محتوى الفصول الاول والثاني والثالث والرابع من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق.

4- حدود زمنية للعام الدراسي 2013-2014.

أعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ولمجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اختيرت متوسطة حمرابي عشوائيًا عينة للبحث الحالي، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (35) طالبًا، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (34) طالبًا، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين في كل شعبة أصبح العدد النهائي لعينة البحث (64 طالبًا).

وكافأ الباحث إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

(العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات اختبار المعلومات السابقة، اختبار الذكاء (رافن)).

وحدد الباحث (20) مفهوماً جغرافياً، وصاغ ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم في ضوء عمليات اكتساب المفاهيم التي تبناها (تعريف، تمييز، تطبيق) فبلغ عدد هذه الأهداف (60) هدفاً، كما أعد اختباراً لقياس اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية المحددة تم التحقق من صدقه وبلغ معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية (0,71) وتم تصحيحه باستعمال معادلة سبيرمان- براون فبلغ (0,83)، وضم هذا الاختبار (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل إحداها صحيحة والأخرى خاطئة.

بدأت التجربة يوم الأحد الموافق 9/ 10/ 2013م، وانتهت يوم الاربعاء الموافق 8/ 1/ 2014، درّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث، وبعد انتهائهما طُبق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية والاستبقاء على طلاب مجموعتي البحث بقارق زمني مدته أسبوعين.

ولتحليل البيانات استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي T-test، لعينتين مستقلتين ولعينتين مترابطتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة).

وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى الآتي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستعمال استراتيجيات التخيل الموجه في تدريس مادة الجغرافية للصف الاول المتوسط، لما لها من اثر ايجابي في مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم الجغرافية، وأقترح إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل ومواد دراسية أخرى، وفي متغيرات تابعة أخرى.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً :- مشكلة البحث (problem of the research)

يرى الباحث أن أعداد الطلاب في تزايد مستمر داخل المؤسسات التعليمية عامة، ونتيجة الانفجار السكاني من جانب، وقلة عدد المدارس التي تستوعبهم من جانب آخر، مما يؤدي الى ضعف مستوى الطلاب، كما إن الطلاب مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم وسرعة تعلمهم، وهذا ما نراه جلياً في معظم المدارس، إذ يوجد داخل الصف الواحد طلاب مختلفين في مستوياتهم، فمنهم الضعيف ومنهم المتوسط والمتفوق، إلا إن اغلب المدرسين يلفتون انتباههم واهتمامهم الى الطلاب المتفوقين، ويتزكون الضعفاء، وهذا يعد مشكلة كبيرة.

وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة (القره غولي، 2010) إلى وجود ضعف واضح لدى الطلاب في اكتساب المفاهيم الجغرافية، وعزت أسباب هذا الضعف إلى قلة اهتمام المدرسين بالتأكيد على هذه المفاهيم (القره غولي، 2010: 234)، ودراسة (جلال، 2010) إلى ضعف طريقة التدريس التقليدية في مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم الجغرافية، لما يتخللها من إجراءات روتينية تثير الملل في نفوسهم ولا تسهم في شد انتباههم وحثهم على التواصل (جلال، 2010: 117)، وجاءت دراسة (عنوز، 2013) لتؤكد قصور طرائق التدريس التقليدية التي تفرض على الطالب أن يكون متلقياً ومستظهِراً للحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، وهذا لا يُحدث تعلماً فاعلاً (عنوز، 2013: 125).

وبناء على ما سبق يرى الباحث ان الغالبية العظمى من مدرسي مادة الجغرافية للمرحلة المتوسطة لا يستعملون الاستراتيجيات الحديثة التي تعد اساساً مهماً في زيادة التحصيل الدراسي ومنها إستراتيجية التخيل الموجه وذلك لقلة خبرتهم ومعلوماتهم عن هذه الاستراتيجية وكذلك كيفية استعمالها ؟

وقد تبين ذلك عن طريق الاستبانة الاستطلاعية (ملحق 2) لعينة من مدرسي مادة الجغرافية فظهر ان نسبة (90 %) منهم لا يعتمدون استراتيجيات حديثة ومنها استراتيجية التخيل الموجه في تدريسهم للمادة، فهم لا يعرفون خطوات هذه الاستراتيجية مما يؤكد عدم استعمالهم لهذه الاستراتيجية في التدريس، واقتصرهم على الطرائق التقليدية التي تشغل وقت الطلاب بالحفظ والواجبات الروتينية مما يؤدي الى حرمان الطالب من الوقت الكافي لكي يفكر ويبدع.

ثانياً : أهمية البحث (Importance of the Research)

ان العصر الذي نعيشه اليوم يشهد تطوراً علمياً يشمل جميع مجالات الحياة مما يعد بحق ثورة العصر العلمية والتكنولوجية، اذ أصبحت هذه التغيرات السريعة سمة مميزة للعصر الحالي مما فرض وضعاً جديداً على التربية بضرورة مراجعة اهدافها وبرامجها وتنظيم مؤسساتها واساليب عملها وتشخيص النواحي التي تتطلب تغييراً أو تطويراً، واقتراح البدائل في الطرائق والاساليب المستخدمة على وفق القواعد العلمية التي هي جزء من عملها وطبيعة ادائها (عطية، 2010، 247).

وفي ظل هذا التطور تقع على مؤسسة التربية مسؤولية مهمة هي مواكبة ذلك التطور الكبير عن طريق إعداد الملاكات البشرية القادرة على مواكبة التطور العلمي والتقني المتواصل ومسايرته، والقادرة على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض على المجتمع، والعمل على تنمية خبرات الطلاب، وتعديلها، وصقل مواهبهم، وإثارة دافعيتهم، وإثراء

*اعد الباحث استبانة استطلاعية و قدمها الى عينة من مدرسي مادة الجغرافية التي بلغت (20) مدرسا في مركز محافظة بابل للصف الاول المتوسط للمدارس المتوسطة لمعرفة آرائهم حول الاستراتيجيات والطرائق التي يتبعونها في تدريس المادة. لذا كان من الضروري تجريب استراتيجية تدريس تحاول معالجة الضعف والقصور والمستوى المتدني عند الطلاب وتراعي الفروق الفردية وتزودهم بالمهارات اللازمة للنجاح لذلك تبرز مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الاتي: ما أثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط ؟ أفكارهم، كما تستهدف إعداداً شاملاً متكاملًا ومتوازياً في الجوانب الروحية جميعها، والعقلية، والجسدية، والاجتماعية، لكي لا يطغى جانب على آخر، ولكي يكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ومجتمعهم وسعداء في حياتهم (الحيلة، 2003: 18).

وبما أن عملية التدريس وسيلة مهمة، الغاية منها تعلم الطلاب من خلال الجهد المشترك المبذول من المدرس والطالب ومن ثم في حال فشل الطلاب في التعلم فإن المدرس يتحمل الجزء الأكبر من مسؤولية الفشل وهذا يقتضي أن يُعدل في إستراتيجيات التدريس لمساعدتهم في تحسين نتائجهم، وذلك بتقبل تصوراتهم الفردية والأخذ بعين الاعتبار خبراتهم السابقة، كما يجب أن يكون لديه قناعة تامة بان جميع الطلاب لديهم القدرة على التعلم (عليان، 2010: 107).

ويمثل المنهج الوسيلة الفاعلة بين وسائل التعلم المختلفة، ويوصف بأنه خطة شاملة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية، فهو العنصر الوسيط بين المدرس والطالب، والذي يعمل على تحقيق اهداف مترابطة بأهداف خاصة مفصلة يجري تحقيقها في ميدان علمي معين تحت اشراف هيئة علمية مسؤولة (دندش، 2003: 9).

والطريقة التدريسية تحتل مكاناً رئيساً في عملية التدريس وتشكل جانباً مهماً من جوانب الاعداد المهني المدرسي، فهي تسهم في ترجمة الاهداف التربوية للمواد الاجتماعية الى الحقائق والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات والميول والمهارات وهذا يعني ان طريقة التدريس هي اداة فعالة من ادوات تحقيق الاهداف التربوية لذا كان لزاماً على المدرس ان يلم بها وان يكون قادراً على استعمالها استعمالاً فاعلاً (كانوت، 2009: 76-78).

ويعود الفضل في استعمال استراتيجية التخيل في العصر الحديث إلى الدراسة الرائدة التي أجراها *فرانيس جالتون (Francis Galton) عن السمات العقلية للرجال العباقرة وفهم العلماء، ورجال السياسة والقادة العسكريين، والشعراء، وغيرهم وقد اتضح من الدراسة التي أجريت تميزهم جميعاً بحالة التفكير وبطلاقة الارتباطات، وبحرية التخيلات (القذافي، 2000: 21).

وللتخيل أهمية كونه يساعد على زيادة القدرة على تصور الأشياء بشكل مرئي مما يؤدي الى ترجمة المادة الدراسية الى صور عقلية ويؤدي بذلك استيعاب المادة المقروءة في زمن أقل مما يستغرقه استيعاب المادة التي تدرس بدون تخيل، كما يعدّ التخيل بمثابة العين الثالثة التي ينفرد بها الإنسان من بين الكائنات الحية الأخرى جميعها، كما أن للتخيل أهمية في تنمية الانماط العقلية التخيلية فهي تدفع بالطلاب الى السلوك الاكتشافي وتعمل على استثارة قدراتهم الابداعية (الساعدي، 2012: 12-13).

كما ان الغرض الرئيس للمواد الاجتماعية هو مساعدة الطلاب على تطوير قدراتهم لصنع قرارات تخدم المصلحة العامة وتنمي روح المواطنة الصالحة في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات، ومتشعب المصالح (حرب، 2010 : 24).
وبما أن الجغرافية إحدى ميادين المواد الاجتماعية المهمة، إذ تختص بدراسة علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية وأساليب تفاعله معها وآثار ذلك التفاعل، وبهذا تجمع الجغرافية بين المجالين الطبيعي والبشري، فالجغرافية كعلم ينقسم إلى قسمين رئيسيين هما الجغرافية الطبيعية والجغرافية البشرية، فالجغرافية الطبيعية تدرس الظواهر البيئية التي تحيط بالإنسان والتوزيع المكاني لتلك الظواهر، بينما تدرس الجغرافية البشرية مظاهر حياة الإنسان وعلاقتها بالظواهر الطبيعية ومدى التأثير البشري في تلك الظواهر (اللحاني وآخرون، 2007: 16).

اما عملية استبقاء المادة في اذهان الطلاب فأنها تتضمن الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تهدف الى بقاء المعلومات التي تم اكتسابها في مخزون الذاكرة لمدة قصيرة او طويلة وذلك اعتمادا على احتمالات استعمالها في سلوكيات او مواقف نشطة (قطامي، 1989 : 107).

ومن العوامل التي تؤثر في عملية الاستبقاء هي انتباه الطالب واهتمامه للخبرة التدريسية واشراكه عدداً اكبر من الحواس، ونية الطالب وتصميمه على تحقيق الهدف، واتجاه الطالب من موضوع الخبرة ودرجة ذكائه، أذ لوحظ ان هناك علاقة ايجابية عالية بين كمية الاستبقاء (التخزين) ونسبة الذكاء (توق وآخرون، 2003 : 335).

وبناءً على ما مر ذكره تتجلى أهمية البحث بالاتي:

- 1- ان البحث الحالي استجابة للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي في العالم في المجالات جميعها ولاسيما في مجال اساليب تدريس الجغرافية والتي تطورت بشكل كبير.
- 2- أهمية استعمال إستراتيجية التخيل الموجه أذ إنها تعد طريقة تدريس حديثة نسبياً وتقدم أنموذجاً على كيفية تطبيقها، أذ تناولت التدريس التخيلي بوصفها طريقة تدريس في مادة الجغرافية.
- 3- أهمية اكتساب الطالب للمفاهيم الجغرافية التي تساعد على اختزال كثير من الحقائق والمعلومات المجزأة التي يتضمنها محتوى هذه المادة (الجغرافية)، مما يُيسّر عليه تنظيم هذه المعلومات والحقائق وتصنيفها في فئات معينة، وبالتالي إمكانية الاستفادة منها.
- 4- قد يسهم هذا البحث في مساعدة المدرسين والمدرسات على استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المناسبة للطلبة، والتي تعود على المجتمع بالفائدة ولاسيما فئة المدرسين والطلبة والعملية التدريسية بشكل عام.
- 5- إمكانية اعتبار البحث الحالي بمثابة الانطلاقة لبحوث أخرى في مجال تدريس المواد الاجتماعية، بالتعرف على اثر استعمال التخيل الموجه في متغيرات أخرى مكمله لمتغيرات الدراسة الحالية من مثل التفكير البصري او التفكير السابر.
- 6- أهمية المرحلة المتوسطة والتي تمثل المرحلة الأساسية للطلاب في المراحل التعليمية اللاحقة، لأنها بداية مرحلة المراهقة، اذ تصاحبها تغيرات نفسية جسمية للطلاب ويحتاج الطالب الى رعاية كاملة.

ثالثاً: ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين : (objectives of the research)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على :

- 1- أثر استعمال إستراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- 2- اثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في استبقاء المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

رابعاً: فرضيتا البحث: (hypotheses of the research)

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق إستراتيجية التخيل الموجه، ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية .
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات استبقاء الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق إستراتيجية التخيل الموجه ومتوسط درجات استبقاء الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة التقليدية .

خامساً : حدود البحث : (Limitation of the research)

يقتصر البحث الحالي على :

- 1- الحد البشري :- طلاب الصف الاول المتوسط.
- 2- الحد الزمني :- العام الدراسي (2013 – 2014).
- 3- الحد المكاني :- المدارس المتوسطة للبنين (الدراسة النهارية) في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة).
- 4- الحد المعرفي :- الفصول الاربعة الاولى (الاول، الثاني، الثالث، والرابع) من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط من قبل وزارة التربية، ط4، لسنة 2013.

سادساً : تحديد المصطلحات: (Definition of the terms)**أولاً: الاستراتيجية : (Strategy)**

عرفه :-

1- الهاشمي والدليمي(2008) :-

"مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف، ولها خطة موجهة نحو هدف معين" (الهاشمي والدليمي، 2008 : 19).

التعريف الاجرائي: (Operational Definition)

فهي مجموعة اجراءات ونشاطات واساليب وطرائق تدريسية وخطط أعدها المدرس مسبقاً واستعملها داخل غرفة الصف بشكل متسلسل غايتها تحقيق الاهداف المنشودة لتدريس طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الجغرافية.

ثانياً : التخيل الموجه: (Guided Fantasy)

عرفه :

1- الكيلاني(2009) :-

"هو ابتكار أفكار جديدة وغير مألوفة، أو تطوير فكرة موجودة لم يسبق لأحد أن ينتج عنها غير مألوف، لكي تساعد الطلاب على تكوين صور ذهنية يمكن تطبيقها والإفادة منها" (الكيلاني، 2009 : 88).

التعريف الاجرائي: (Operational Definition)

هي الجلسة التي تتضمن تحركات واجراءات يوجه بها المدرس طلابه بخطوات مرتبة بشكل تدريجي ليحفزهم بان يقوموا ببناء صور ذهنية للحقائق والمعلومات الجغرافية التي درسوها وذلك عن طريق اغلاق أعينهم لتصور ورسم صور ذهنية متنوعة حول مادة الجغرافية.

ثالثاً : الاكتساب: (Acquire)

عرفه:

1- إبراهيم(2009):-

"مرحلة التعلم التي تقع ما بين الحصول على المعلومات وبين أن تصبح الاستجابة جزءاً من الذخيرة السلوكية" (إبراهيم، 2009: 136).

التعريف الاجرائي : (Operational Definition)

قدرة الطالب على تعريف وتميز وتطبيق مفهوم معين من مجموعة مفاهيم أخرى، وتقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاكتساب المعد لأغراض البحث الحالي.

رابعاً: المفهوم الجغرافي : (Geographical Concept)

عرفه :

1- المسعودي(2013) :-

"تصور عقلي مجرد يعطي صفة على ظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة" (المسعودي، 2013: 26).

التعريف الاجرائي: (Operational Definition)

تصور عقلي مجرد يعطي اسماً او لفظاً ليدل على مجموعة خصائص تتصف بها ظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية وتتضمنها المادة المشمولة بتجربة البحث وهي المفاهيم الرئيسة في القصول الاربعة الاولى من كتاب الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط.

خامساً: الاستبقاء: (Retention)

عرفه :

1- العيسوي(2004) :-

"عبارة عن استمرار قدرة الفرد على اداء عمل ما سبق ان تعلمه وذلك بعد مدة من تعلمه لم يمارس خلالها هذا العمل" (العيسوي، 2004، 215).

التعريف الاجرائي : (Operational Definition)

هو مقدار ما يحتفظ به الطلاب (عينة البحث) من المعلومات التي تم اكتسابها خلال مدة التجربة مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها بعد اعادة تطبيق الاختبار عليهم بعد مرور اسبوعين من تطبيقه في المرة الاولى من دون تعريض الطلاب لأية خبرات سابقة بين الاختبارين .

ويعرف الباحث الصف الاول المتوسط اجرائياً :-

وهو الصف الاول في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ويكون عمر الطالب فيه (13سنة) ويدرس فيه المواد والموضوعات العلمية والأدبية.

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة**

يتضمن هذا الفصل جزأين رئيسيين هما (جوانب نظرية، ودراسات سابقة) وزعت الجوانب النظرية التي تخص متغيرات البحث الحالي على محورين: يتناول المحور الأول التخيل الموجه، ويتناول المحور الثاني دراسات سابقة وفيما يأتي تفصيلاً لما ذكر أعلاه.

المحور الاول

أولاً/ التخيل الموجة :

يعد الخيال عملية من عمليات التفكير وعن طريقه ترتب الخبرات السابقة لتصنع تصورات جديدة، فالخيال هو قرين الإبداع وقاعدته التي ينتصب عليها فلا أبداع من دون خيال، كما أن الخيال يوحي للمبدع بالسبل التي يمكن أن يسلكها كي ترى فكرته النور (تومي، 2002 : 89).

واهتم أرسطو بالتخيل ويقول ان الانسان لايفكر الا مستعيناً بالصور الخيالية من خلال أحواله إلى الإحساس وينبئ قوله أن التخيل حركة ناشئة عن الإحساس بأمرين الأول، أن الإحساس والإدراك أصل التخيل والثاني أن التخيل عملية دينامية، فإذا كان التخيل ناجماً عن الإحساس فان صورة الإدراك الحسي قد تبدو مشابهة لصور التخيل مع فارق بينهما تحكمه فكرة القوة والضعف وتوجهه مقولة الوجود والغموض فتصور التخيل اضعف وأغمض من صور الإحساس (عاطف، 1984: 10).

ونظر المحللون النفسيون الى الصور العقلية والأخيلة الفنية على انها تقوم بوظيفة التطهير، وخفض التوتر عن طريق تأثرهم الواضح بأفكار ارسطو القديمة حول التعاطف والشفقة (الإمام وفؤاد، 2010: 326).

وفي العصر الحديث أهتم علماء النفس بدراسة التخيل، وتنمية هذا النوع من التخيل في مراحل التدريس المختلفة، لان التخيل له اهمية في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي والتنبؤ بالحلول الممكنة لكثير من المشكلات التي تقابله، وتخفيف مشاعر القلق التي تحيط به (الطيب، 2006 : 177).

ثانياً / مراحل التخيل:

يرى بياجيه أن الصور العقلية تنمو متأخرة بعض الشيء وذلك لأنها لا تقوم جميعاً على الإدراك الحسي، ولكنها تقوم على التقليد ويميز بياجيه بين الصور الثابتة، والتي يرى أنها تميز الطفل قبل سن السابعة أو الثامنة وبين الصور الحركية التي تنمو بعد هذا السن، ويرى بياجيه أن الأطفال قبل سن السابعة أو الثامنة لا يستطيعون تخيل المراحل التي تتضمنها التحولات التي تحدث بين الحالات كتحول الحالة من وضع طولي إلى وضع أفقي وعندما يفهمون مثل هذه العملية سوف يكونون قادرين على تمثيلها داخلياً وتنمو بمقتضى تلك الصور التوقعية، والتي من شأنه أن تساعد على نمو التفكير لدى الأطفال، وتمثل الصور العقلية ذروة البناء العقلي الذي يعد بمثابة نسقاً متماسكاً من التمثيلات الداخلية وذلك خلال مدة زمنية (تيرنر، 1992: 121-122).

مراحل القدرة التخيلية للانسان:

1 - مرحلة الواقعية والتخيل المحدود بالبيئة من (3-5) سنوات.

يكون تخيل الطالب في هذه المرحلة حاداً، أذ يتصور غطاء القدرة مقود سيارة يلف به ذات اليمين وذات الشمال، وفي هذه المرحلة يسعى لتمثيل القصص التي يسمعاها، وهذا يؤكد مدى قبوله للقصص التي تتطوي على موضوعات وشخصيات مألوفة كالأب، والأم، والأخوة (الهرفي، 2010: 78).

2- مرحلة التخيل المنطلق من (6-8) سنوات.

ويمتاز الطالب بسرعة تخيله، ويبدأ بالتحول من التخيل المحدد في اطار البيئة الى النوع الإبداعي والتركيبى الموجه الى هدف عملي وهو بحاجة لقصص تحتوي مضامين تطلق لخياله العنان لأن يتخيل بشيء من الإبداع.

3- مرحلة المغامرة وحب الاستطلاع من (8-12) سنة.

وهنا ينتقل الطالب من مرحلة الواقعية والتخيل المنطلق الى مرحلة اقرب للواقع وفيها يجذب انتباهه قصص الشجاعة، والمخاطرة، والعنف، والمغامرة ويزداد ميله للألعاب والتي تتطلب المهارة والمنافسة (الهييتي، 1988: 88).

4 - المرحلة المثالية من (12 - فما فوق).

وهي مرحلة الاستقرار العاطفي النسبي، وهي دقيقة وحساسة يميلون فيها الطلاب الى القصص التي تمتاز فيها المغامرة بالعاطفة، وتقل فيها الواقعية، وتزيد فيها المثالية ويتشوقون للقصص البوليسية، ويميلون الى اختلاق قصص من الخيال، وهذا يخلق لديهم ملكة الإبداع، ويدفعهم للتفكير المنطقي، والتفتح الذهني لتوظيف العلم في اتجاهات مفيدة، ويمكن أن يتخللوا أفكاراً لم يسبق تكوينها من قبل وهذا هو الخيال الإبداعي.

وهذه القدرة التخيلية يمكن تنميتها من خلال ست مهارات للتخيل يمكن اجمالها على النحو الاتي: (التخيل السمعي)، و(الصورى)، و(الصورى الحركى)، و(الحسى)، و(الحس + الشم)، و(الحس + الذوق) (الاعرجية، 2012: 33).

المحور الثاني

ثانياً : دراسات السابقة:

بالرغم من محاولات الباحث المتكررة لم يجد دراسة تطابق الدراسة الحالية بكامل متغيراتها، ولهذا ارتأى أن يستعرض بعض الدراسات العربية والأجنبية القريبة منها في ضوء التسلسل الزمني لإنجازها، وقد صنفها إلى محورين ضم المحور الأول دراسات تناولت المتغير المستقل (التخيل الموجه)، وضم المحور الثاني دراسات بحثت في المتغيرين التابعين الأول (اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها).

كما أجرى الباحث موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض النواحي، وأشار إلى أهم جوانب الإفادة من هذه الدراسات والتي أعانته في انجاز دراسته، وفيما يأتي تفصيلاً لما ذكر.

المحور الاول

1- دراسة الاعرجية (2012):-

(اثر إستراتيجية التخيل التعليمي في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة).

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، ورمت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل التعليمي في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الادبي، وهي جزء من نيل درجة الماجستير، تكونت عينة الدراسة من (63) طالبة، تم اختيارها قصدياً لتمثل المجموعة التجريبية (32) التي درست بأستراتيجية التخيل التعليمي والمجموعة الضابطة (31) بالطريقة التقليدية، واستغرقت مدة الدراسة (تسعة اسابيع) واستعملت الدراسة الادوات المناسبة (الاختبار البعدي في التفكير الابداعي على طالبات مجموعتي البحث فضلاً عن استخدام الباحثة (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون) وظهرت النتائج التالية :-

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي لمصلحة الاختبار البعدي، فيما يخص المجموعة الضابطة.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي لمصلحة الاختبار البعدي، فيما يخص المجموعة التجريبية.

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التفكير الإبداعي لمصلحة المجموعة التجريبية (الاعرجية، 2012 : ص-ض).

2- دراسة الزبيدي (2012):-

(أثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الأول المتوسط في الفيزياء).

أجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم) وهدفت الى الكشف عن أثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الأول المتوسط في الفيزياء، وهي جزء من نيل درجة الدكتوراة، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب في ثلاث شعب تم اختيارها عشوائياً

من خمس شعب لتمثل المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة، بواقع (33) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق إستراتيجية التخيّل الموجه و(33) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق إستراتيجية الإثارة العشوائية و(34) طالباً للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، استغرقت مدة الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً، استعملت الدراسة الأدوات المناسبة (الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء، اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الذكاء الوجداني فضلاً عن استخدام الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) وتحليل التباين الأحادي ومعادلة شيفيه، أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- 1- وجود فرق بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح التجريبية الأولى ولم يكن فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة.
- 2- وجود فرق بين المجموعتين التجريبية الأولى و المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح التجريبية الأولى ولم يكن فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة.
- 3- وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية لصالح الأولى ولم يكن فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني (الزبيدي، 2012: هـ - و).

المحور الثاني:-

1- دراسة عنوز (2013):-

(أثر استعمال الاستقصاء التعاوني في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي). أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية، ورمّت إلى تعرف أثر استعمال الاستقصاء التعاوني في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، وهي من نيل درجة الماجستير، وبلغ حجم العينة (50) طالب بواقع (25) طالباً في كل مجموعة، التجريبية، والضابطة، استمرت التجربة (44) يوم، كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات وهي (العمر الزمني محسوباً بالشمس، التحصيل الدراسي للوالدين، التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية، درجات اختبار المعرفة السابقة ودرجات التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية)، حدد الباحث (20) مفهوماً جغرافياً، وصاغ ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم في ضوء عمليات اكتساب المفاهيم التي تبناها (تعريف، تمييز، تطبيق) فبلغ عدد هذه الأهداف (60) هدفاً، كما أعد اختباراً لقياس اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية المحددة، وضم هذا الاختبار (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما أعد مقياساً للاتجاه نحو المادة، وبلغ عدد فقراته (41) فقرة صيغت استناداً لأسلوب ليكرت. ولتحليل البيانات استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي T-test، لعينتين مستقلتين ولعينتين مترابطتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة)، وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى الآتي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية (عنوز، 2013: ش- ص).

ثانياً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

بعد عرض الدراسات السابقة يجري الباحث موازنة بينها وبين البحث الحالي وعلى النحو التالي:

1- الهدف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث الهدف بتباين مشكلاتها وتباين اختصاصاتها المعرفية، هدفت دراسة (الاعرجية، 2012) الى معرفة اثر إستراتيجية التخيّل التعليمي في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، و(الزبيدي، 2012) إلى معرفة أثر إستراتيجيتي التخيّل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الأول المتوسط في الفيزياء، و(عنوز، 2013) الى معرفة، أثر

استعمال الاستقصاء التعاوني في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، اما الدراسة الحالية فتهدف إلى (أثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط).

4- حجم عينة:

اختلف حجم العينات في الدراسات السابقة ففي دراسة (الاعرجية، 2012) بلغت (63)، وبلغت (100) طالب في (الزبيدي، 2012)، وفي (عنوز، 2013) وبلغ حجم العينة (50) طالب، أما الدراسة الحالية فبلغت عينة الدراسة (64) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط.

5- جنس العينة:

أجريت بعض الدراسات السابقة على الذكور والإناث معاً كما في دراسة (الزبيدي، 2012)، و(عنوز، 2013) على الطلاب، و(الاعرجية، 2012) على الطالبات، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس المتمثل بالذكور فقط، كدراسة (الزبيدي، 2012)، و(عنوز، 2013).

7- المرحلة الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة من حيث المراحل التي أجريت فيها، فقد جاءت دراسة (الزبيدي، 2012) على المرحلة المتوسطة، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي طبقت على طلاب المرحلة المتوسطة، بينما تناولت دراسات أخرى المرحلة الإعدادية، وهي دراسة (الاعرجية، 2012) و(عنوز، 2013).

8- أدوات الدراسة: اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة استخدمت (الاعرجية، 2012) الاختبار البعدي في التفكير الابداعي، واستخدم (الزبيدي، 2012) اختباراً تحصيلياً واختبار التفكير الإبداعي ومقياس الذكاء الوجداني، واستخدم (عنوز، 2013) اكتساب المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية، أما أدوات الدراسة الحالية فقد تمثلت باختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها.

9- الوسائل الإحصائية: تباينت الوسائل الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات في الدراسات السابقة إذ استعان بعضها بالاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، كدراسة (الاعرجية، 2012) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، واستعمل (الزبيدي، 2012) الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وتحليل التباين الأحادي، ومعادلة شيفيه، واستعمل (عنوز، 2013)، الاختبار التائي T-test، لعينتين مستقلتين ولعينتين مترابطتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة، واما الدراسة الحالية فقد استعمل الباحث عدة وسائل احصائية مثل الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون لثبات الاختبار، ومعادلتى الصعوبة والتمييز، ومربع كاي في معالجة بيانات الدراسة.

ثالثاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ارتأى الباحث ان يبين أهمية هذه الدراسات بالنسبة للبحث الحالي وتأكيد جوانب الاستفادة منها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- 1- ساعدت الدراسات السابقة على تحديد عنوان البحث الحالي.
- 2- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- 3- تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة.
- 4- إجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد المتغيرات.
- 5- الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية.
- 6- الاهتمام إلى بعض المصادر ذات الصلة بالبحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: Research methodology

تطلب البحث الحالي نظراً لطبيعته وما يهدف إليه اعتماد منهج البحث التجريبي، إذ يتصف هذا المنهج بدقته العالية مقارنةً بمنهج البحث الأخرى كالمنهج الوصفي والمنهج التاريخي، ففي المنهج التجريبي لا يقف الباحث عند مجرد وصف موقف ما، أو تحديد حالة أو تأريخ الحوادث الماضية، وبدلاً من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود ووصفه يعمد إلى معالجة بعض العوامل تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً، كي يتحقق من حدوث شرط أو حادثة معينة ويحدد أسباب حدوثها (دويدار، 2010: 20).

ثانياً: التصميم التجريبي: Experimental design

اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، لمناسبتها وأهداف البحث وشكل (1) يوضح هذا التصميم.

الاختبار البعدي	المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
أختبار الاكتساب + الاستبقاء	أكتساب المفاهيم الجغرافية + الاستبقاء	استراتيجية التخيّل الموجه	التجريبية
		—	الضابطة

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه:

أ- مجتمع البحث: Research population

ونعني به الافراد او الاشخاص جميعهم الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث والذين يمكن ان تعمم عليهم نتائج البحث، لذلك يجب على الباحث ان يحدد مجتمع البحث تحديداً دقيقاً وان تقتصر نتائج البحث على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث (عباس وآخرون، 2009 : 217).

لهذا يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الرسمية للبنين في مركز محافظة بابل ضمن حدود مدينة الحلة للعام الدراسي (2013 – 2014) ولغرض التعرف على اعداد المدارس زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل – كلية التربية / للعلوم الانسانية، اذ بلغ مجموعها الكلي (27) مدرسة بواقع (13) مدرسة متوسطة و (14) مدرسة ثانوية.

ب- عينة البحث: Research sample

قسم الباحث عينة البحث على قسمين هما :-

أ- عينة المدارس:-

تطلب هذا البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بابل ضمن حدود مدينة الحلة (مجتمع البحث) و بالأسلوب العشوائي البسيط *

* استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتب الباحث أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل ضمن حدود مدينة الحلة على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب واحدة منها، فكانت تحمل اسم متوسطة حمورابي.

ب- عينة الطلاب:-

بعد ان حدد الباحث المدرسة التي زارها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل، فوجدها تحتوي على ستة شعب للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2013 - 2014) و هي (أ - ب - ج - د - هـ - و) وبطريقة السحب العشوائي * اختار الباحث شعبتي (أ) و (ج) لتكون مجموعتي البحث، وبطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (35 طالبا) والتي سيدرس طلابها بالطريقة التقليدية من دون التعرض لمتغير مستقل، ومثلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية وعدد طلابها (34 طالبا) التي يدرس طلابها المفاهيم الجغرافية باستعمال استراتيجيات التخيل الموجه.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of the groups research

تمت عملية التكافؤ بين افراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الاتية : (العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر، درجات مادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (2012 - 2013)، التحصيل الدراسي للوالدين، التحصيل الدراسي للاب، التحصيل الدراسي للام، اختبار المعلومات السابقة في مادة الجغرافية، اختبار رافن للذكاء. وقد تم التكافؤ بين مجموعتي البحث في بداية الفصل الدراسي الاول وفي الاسبوع الاول من تطبيق التجربة بتاريخ (2013/10/9) وقد استعان الباحث للحصول على المعلومات إعداد إستمارة طلب معلومات، وزعها على الطلاب بالتعاون مع إدارة المدرسة وطلب من الطلاب كتابة معلوماتهم بخصوص تحصيل الالاء والامهات وذكر مواليد كل طالب (اليوم والشهر والسنة) بعد ان استجلبت البطاقات الشخصية لهم، وقد دقق الباحث هذه البيانات مع ما موجود في البطاقة المدرسية، فضلا عن قيامه بإعداد اختبار المعلومات السابقة في مادة الجغرافية، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الاحصائي في المتغيرات المذكورة سابقا بين طلاب مجموعتي البحث.

1- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر:**تكافؤ أعمار طلاب مجموعتي البحث**

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	151,62	51,42	7,17	62	1,610	2,000	غير دالة
الضابطة	32	149,43	11,05	3,32				

- درجات الطلاب في العام السابق لمادة الجغرافية:**تكافؤ مجموعتي البحث في درجات العام السابق في مادة الجغرافية**

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	67,18	268,77	16,39	62	0,015	2,000	غير دالة
الضابطة	32	67,12	253,92	15,93				

** تم اختيار مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بطريقة السحب العشوائي البسيط كما مر ذكرها سابقاً.

- التحصيل الدراسي للوالدين:

حصل الباحث على المعلومات الخاصة بتحصيل آباء وأمهات الطلاب عن طريق الاستمارة المشار إليها آنفاً، وبعد الحصول على المعلومات استعان الباحث بمربع كاي كوسيلة إحصائية لمعالجة البيانات وعلى النحو الآتي:

أ- التحصيل الدراسي للآباء :-

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب المجموعتين، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا²) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة* يلاحظ في جدول (5) أن قيمة (كا²) المحسوبة (1,602)، وهي أقل من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7,82) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء.

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة	إعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا ²)		مستوى الدلالة (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	7	10	6	9	3	1,602	7,82	غير دالة
الضابطة	32	6	8	9	9				

ب- التحصيل الدراسي للأمهات :-

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات طلاب المجموعتين، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا²) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	تقرأ وتكتب ابتدائية ومتوسطة	إعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا ²)		مستوى الدلالة (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	8	9	5	10	3	0,45	7,82	غير دالة
الضابطة	32	7	9	7	9				

يلاحظ من جدول (6) أن قيمة (كا²) المحسوبة (0,45)، وهي أقل من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7,82) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات.

4- درجات الطلاب في اختبار المعلومات الجغرافية السابقة:

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار للمعلومات الجغرافية السابقة

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	12,40	4,67	2,16	62	0,862	2,000	غير دالة
الضابطة	32	11,90	6,64	2,57				

(*) دُمِجَتِ الخليتان (يقرأ ويكتب، وابتدائية ومتوسطة)، في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (تقرأ وتكتب) أقل من (5)، وبذلك أصبحت درجة الحرية (3).

5- اختبار الذكاء (رافن):

نتائج الاختبار التائي لدرجات الذكاء لطلاب مجموعتي البحث

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
0,05	2,000	0,145	62	6,13	37,69	19,84	32	التجريبية
				6,25	39,10	19,62	32	الضابطة

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: Control of extraneous variables

يقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديدها ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، ويعد الضبط من العناصر المهمة في سيطرة الباحثين على عملهم ونجاح تجاربهم وبما يكسب الباحثون ثقة عالية بدراساتهم، وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة، لذا ينبغي على الباحثين أن يتعرفوا على المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها (رؤوف، 2001: 158-159).

1- اختيار العينة:

ان اختيار عينة البحث لا بد من ان تكون ممثلة لمجتمع البحث، وإذا اختيرت اختياراً ممثلاً للمجتمع الأصلي الذي تؤخذ منه فذلك يؤدي الى توفير الكثير من الجهد والوقت وتكون النتائج قريبة من النتائج التي يتم الحصول عليها لو اجريت الدراسة على افراد المجتمع الأصلي، فالعينة الممثلة لمجتمع الدراسة هي التي تتوافق خصائص مفرداتها مجتمعة من حيث التنوع والتناسب مع خصائص افراد المجتمع الأصلي الذي سحبت منه (عباس وآخرون، 2009: 218).

2- العمليات المتعلقة بالنمو(النضج):

يقصد بها التغيرات التي تحدث نتيجة لمرور الزمن لدى الطلاب الخاضعين للتجريب من الناحيتين الجسمية والعقلية (عطوي، 2009: 199).

ولم تؤثر هذه التغيرات في نتائج البحث الحالي، كون مدة التجربة كانت قصيرة، ولو افترضنا حدوث هذه العمليات فإن تأثيرها يكون متماثل في كلتا المجموعتين لأن مدة التجربة كانت موحدة بينها.

3- الاندثار التجريبي:

يقصد به ترك بعض أفراد العينة للتجربة أو الانقطاع عنها مما يؤثر سلباً في النتائج، لم تتعرض عينة البحث إلى أي ترك أو انقطاع عدا حالات الغياب الفردية التي كانت بسيطة ومتساوية تقريباً، لذا أمكن تفادي هذا العامل.

- الحوادث المصاحبة:

يقصد بها الحوادث الطبيعية والبشرية التي تتزامن مع تطبيق التجربة كالزلازل، والأعاصير، والأمطار الغزيرة، والحروب وغيرها، ولم تحدث مثل هذه الظروف التي تمنع الطلاب من الدوام أثناء تطبيق التجربة وبالتالي لم تتعرض النتائج لآثارها.

5- أداة القياس:

تم ضبط العامل عن طريق استعمال أداة قياس موحدة طبقت على مجموعتي البحث بعد الانتهاء من التجربة متمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية الذي يتم إعداده من قبل الباحث بما يتفق مع البحث الحالي.

6- أثر الإجراءات التجريبية:

حرص الباحث على الحد من تأثير بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع إلى جانب المتغير المستقل، وتمثلت هذه الإجراءات بالآتي:

أ- المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية في اثناء التجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الفصول الاربعة الاولى (الاول، الثاني، الثالث، الرابع)، من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه لطلاب الصف الاول المتوسط من لدن وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (2013 - 2014).

ب- تدريس المادة:

درس الباحث بنفسه طلاب مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) تجنباً للأثر الناجم عن اختلاف مدرس المادة مما يعطي النتائج دقة وموضوعية.

ج- توزيع الحصص:

توزيع حصص مجموعتي البحث في الاسبوع

اليوم	المجموعة	الشعبة	الحصة	الساعة
الاثنين	التجريبية	ج	الثانية	8:50
	الضابطة	أ	الثالثة	9:30
الأربعاء	الضابطة	أ	الثانية	1:15
	التجريبية	ج	الثالثة	2:00

د - مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لكلتا مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الاربعاء الموافق 9 / 10 / 2013، وانتهت يوم الاثنين الموافق 8 / 1 / 2014.

هـ - الوسائل التعليمية:

يقصد بها الاداة التي يتم عن طريقها عرض الخبرات امام الطلاب لكي يتم اكتسابها من لدنهم بطريقة واضحة وصحيحة لكي تأخذ الخبرات صفة الثبات والديمومة في اذهانهم لمدة طويلة (غنيم، 2006 : 177).

لذا أعتمد الباحث وسائل تعليمية موحدة عند تدريس المفاهيم الجغرافية لطلاب مجموعتي البحث وفقاً لما يقتضيه تدريس كل مفهوم، كالسبورة والأقلام الملونة والخرائط ومجسمات الكرة الأرضية والصور والرسوم والأشكال.

و - بناية المدرسة:

طبق الباحث التجربة في مدرسة متشابهة في الصفوف من حيث المساحة والاتارة والشبابيك وعدد المقاعد ونوعيتها.

ي - سرية البحث:

أتفق الباحث مع إدارة المدرسة على أن يُقدّم إلى الطلاب بصفته مدرساً وليس باحثاً، لئلا يتغير نشاط الطلاب في أثناء التجربة، فدرّس الباحث بنفسه طلاب مجموعتي البحث حرصاً منه على سلامة نتائج البحث من التأثير بالفروق الفردية الموجودة بين المدرسين، وتطبيقاً لإجراءات التجربة بصورة مقبولة.

سادساً: مستلزمات البحث: Research requirements**1- تحديد المادة العلمية:****المادة العلمية المحددة للتجربة****من كتاب الجغرافية للصف الأول المتوسط**

ت	الفصل	عنوان	الصفحات	عدد الأوراق
1	الأول	الخرائط والصور الجوية والفضائية	4- 13	5
2	الثاني	المجموعة الشمسية والأرض	14- 21	4
3	الثالث	أغلفة الأرض	22- 31	5
4	الرابع	الطقس والمناخ	32- 48	8
5	المجموع			22

2- تحديد المفاهيم الجغرافية:

بعد أن حدد الباحث المادة العلمية وقرأ محتواها وحدد المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن هذا المحتوى مسترشداً بالعمليات الثلاث التي تنبأها (تعريف، تمييز، وتطبيق) كمعايير ينبغي توافرها في كل مفهوم جغرافي، ثم عرض الباحث هذه المفاهيم البالغ عددها (20) مفهوماً على مجموعة من الخبراء المختصين بالجغرافية والعلوم التربوية والنفسية وقد نالت هذه المفاهيم رضا جميع الخبراء دون حذف أو تعديل.

3- صياغة الأهداف السلوكية:

تُعرف الأهداف السلوكية بأنها جُمْل أو عبارات تصف ما يُتوقع من الطلاب انجازه في نهاية مقرر دراسي أو وحدة دراسية (جامع، 2010: 169).

وبعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في الصف الأول المتوسط التي حددتها وزارة التربية، ومحتوى المادة الدراسية، وعمليات اكتساب المفهوم المشار إليها آنفاً، صاغ الباحث ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم جغرافي وبما أن عدد المفاهيم المشمولة في التجربة كان (20) مفهوماً وبلغ عدد الأهداف السلوكية (60) هدفاً، وبغية التحقق من صلاحية هذه الأهداف من حيث الصياغة والتطابق مع المفاهيم الجغرافية المحددة، عرضها الباحث في صورة استبانة تتضمن كل مفهوم وما يقابله من أهداف على مجموعة من الخبراء في الجغرافية والعلوم التربوية والنفسية وقد حظيت بموافقتهم بعد إجراء بعض التعديلات التي اقترحوها.

4- إعداد الخطط التدريسية:

ونعني بالخطط التدريسية أنها العنوان الذي يطلق على الشرح التفصيلي لكل ما يراد انجازه في الصف والوسائل المساعدة التي ستستعمل لهذا الغرض بوصفها نتيجة لما يحدث من الفعاليات في أثناء عرض المادة الدراسية (عطية، 2008: 271).

وبناءً على ما تقدم تم إعداد الخطط التدريسية لتطبيق التجربة على النحو الآتي:

أ- إعداد خطط أنموذجية للمجموعة الضابطة بلغ عددها (20) خطة تدريسية وفقاً للطريقة التقليدية، وتم عرض الخطة على مجموعة من الخبراء في الجغرافية وطرائق التدريس، وفي ضوء مقترحاتهم وآرائهم أجريت بعض التعديلات عليها، وعلى غرار ذلك أعدت الخطط الأخرى.

ب- إعداد خطط أنموذجية للمجموعة التجريبية بلغ عددها (20) خطة تدريسية بموضوعات الوحدات الأربع التي تم تصميمها بما يتفق مع المفاهيم الموجودة في الكتاب المقرر استطاع بواسطتها الباحث من تغطية الوحدات الدراسية جميعها التي تم إعدادها على وفق (استراتيجية التخيل الموجه).

سابعاً: أدوات البحث: Tools of the research**أ- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية:**

تستعمل الاختبارات بصورة شائعة في قياس قدرات المفحوصين وهي من وسائل القياس الجيدة إذا ما تحلت ببعض الخصائص كالموضوعية والصدق والثبات (فان دالين، 1993: 446-447). ويُعرّف الاختبار بأنه إجراء منظم لقياس خاصية ما من خلال عينة من السلوك (ملحم، 2010: 318).

ولعدم وجود اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي المفاهيم الجغرافية المشمولة في التجربة، قام الباحث بإعداد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية في ضوء المفاهيم المحددة والأهداف السلوكية المصاغة، متبعاً عدة خطوات في بنائه، وهي على النحو الآتي:

1- صياغة فقرات الاختبار:

اعتمد الباحث في صياغته لفقرات الاختبار نوعاً من الاختبارات الموضوعية وهو الاختبار من متعدد لانه من أكثر الاختبارات الموضوعية مرونة، إذ يمكن أن يستعمل في تقييم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة، كما يفيد في التغلب على مشكلة تصحيح إجابات عدد كبير من الطلاب (علام، 2007: 97). لهذا اعد الباحث (60) فقرة اختبارية من هذا النوع يتبع كل واحدة منها أربعة بدائل إحداها صحيحة والأخرى خاطئة، إذ خُصص لكل مفهوم ثلاث فقرات لقياس العمليات المحددة لاكتسابه (تعريف، تمييز، تطبيق).

2- صياغة تعليمات الاختبار:

صاغ الباحث تعليمات الاختبار على جانبين:

الأول: التعليمات الخاصة بالإجابة:

وقد تضمنت الهدف من الاختبار، وعدد فقراته، وكيفية الإجابة معززة بمثال توضيحي، وعدد البدائل، والوقت المخصص للإجابة.

الثاني: التعليمات الخاصة بتصحيح الاختبار:

خُصصت درجة واحدة للفقرة التي يجب عليها الطالب إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة.

3- صدق الاختبار Test validity

بعد ان بنى الباحث الاختبار لا بد من معرفة مدى صدقه، إذ ان صدق الاختبار يمثل احدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، ويعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون الاختبار صادقاً اذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه (الضامن، 2009 : 113).

ولما كان صدق الاختبار مؤشراً على إمكانية الاستدلال بدرجاته واتخاذ القرارات بدقة، فقد تثبت الباحث من توفر هذه الخاصية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية على النحو الآتي:

أ- الصدق الظاهري: Face validity

بأنه الصدق الذي يدل على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس، أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للطلاب ووضوح تعليماته (أبو لبدة، 1985: 239).

لهذا عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء في الجغرافية والعلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحيتها وسلامة صياغتها، وفي ضوءها تم تعديل صياغة بعض الفقرات والبدائل، ونالت موافقة الخبراء بنسبة اتفاق أكثر من 80%، ينظر وبهذا عد الاختبار صادقاً.

ب- صدق المحتوى: Content validity

يهتم هذا النوع من الصدق فيما إذا كانت مفردات (فقرات) الاختبار تمثل السلوك المراد قياسه أم لا .
ويتحقق صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار والأهداف السلوكية التي تمثل محتوى المادة الدراسية على مجموعة من الخبراء، فإذا وافقوا على أن الاختبار يقيس فعلاً ما وضع لقياسه يقال إن الاختبار صادقاً من حيث المحتوى (منسي، 2007: 174-175).

وقد نال الاختبار موافقة الخبراء وبنسبة اتفاق أكثر من (80%)، لذلك عُد الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

4- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

بعد التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة استطلاعية لمعرفة الأمور الآتية:

أ - معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار .

ب- تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض إعادة صياغتها.

ج- إيجاد معامل التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار .

د - حساب معامل ثبات الاختبار .

هـ- معرفة فعالية البدائل الخاطئة.

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (100 طالب) من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة (صفي الدين الحلي للبنين) في يوم الاثنين (2013/12/16)، وبعد ان ثبت للباحث دراستهم للمادة العلمية التي درسها طلاب مجموعتي البحث، أما الوقت التقريبي للإجابة عن فقرات الاختبار فقد أُستخرج بالطريقة الآتية:

$$\frac{\text{الوقت التقريبي للإجابة}}{\text{عدد الطلبة}} = \frac{\text{زمن أول طالب أنهى الاختبار} + \text{زمن الطالب الثاني} + \dots + \text{الطالب الأخير (100)}}{\text{عدد الطلبة}}$$

5- تحليل فقرات الاختبار:

ان التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هي عملية اختبار استجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفيها يتم الكشف عن فاعلية البدائل الخاطئة في الفقرات ولا سيما فقرات الاختبار من متعدد (العجيلي وآخرون، 2001 : 67).

وبعد تصحيح اجابات العينة الاستطلاعية وذلك بإعطاء درجة للفقرة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة، بعدها رتب الباحث درجات الطلاب تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واختيرت الـ (27 %) العليا والـ (27%) الدنيا لتمثل المجموعتين في حساب المؤشرات الإحصائية المتمثلة بـ (صعوبة الفقرات، وقوة تمييزها، وفعالية البدائل الخاطئة) (العزاوي، 2008: 72).

وحسبت الاجابات الصحيحة وغير الصحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار على حده لكلتا المجموعتين العليا والدنيا، ثم أجرى عليها الباحث التحليلات الإحصائية الآتية:

أ- معامل صعوبة الفقرة:

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرات هو الإبقاء على الفقرات ذات الصعوبة المناسبة في الصيغة النهائية للاختبار، واستبعاد الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً لأن هذين النوعين لا يتيحان فرصة التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب (الكبيسي، 2007، 175)، أن الفقرات التي تتراوح مدى معامل صعوبتها بين (0.20 - 0.80) تكون ضمن الحدود المقبولة، أما الفقرات التي تكون خارج هذا المدى فتتطلب التعديل أو التبديل أو الحذف (مكلاوي، 1999: 129).

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ذات الاختيار من متعدد وجد الباحث ان معامل الصعوبة يتراوح بين، (0,35- 0,76) و بذلك تعد قابلة وصالحة للتطبيق.

ب- قوة تمييز الفقرة:

هي مدى قدرة الفقرات الاختبارية على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا في الصفة التي يقيسها الاختبار (ابوصالح، 2000: 215) وعند حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أن قيمتها تتراوح بين (0,33- 0,67)، ويرى ابييل (Ebel) أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر (Ebel, 1972: p.p 4- 6) وبذلك تعد فقرات الاختبار جميعها صالحة وذات قدرة تمييزية وصعوبة جيدتين لذا أبقى عليها جميعاً.

ج- فاعلية البدائل الخاطئة:

اعتمد الباحث في بناء اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية على نوع معين من الفقرات وهي فقرات الاختيار من متعدد، إذ يتبع أصل كل فقرة عدداً من البدائل التي يُفترض أن تكون فاعلة في جذب بعض الطلاب إليها. ويكون البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا على انه البديل الصحيح أكثر من عدد الطلاب الذين يختارون هذا البديل في المجموعة العليا، ولهذا كلما كانت قيمة البديل الخاطئ سالبة كان هذا دليلاً على انه بديل جيد (مجيد، 2010: 30).

6- ثبات اختبار اكتساب المفاهيم:

ويشير (الزويد وعليان، 2005) إلى أن طريقة (التجزئة النصفية) تكون مناسبة في تقدير ثبات الاختبارات الطويلة (60 فقرة فأكثر) (الزويد وعليان، 2005: 147).

ومن أجل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية اعتمد الباحث على درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار الاستطلاعي في متوسطة (صفي الدين للبنين) إذ قسمت فقرات الاختبار على نصفين، ضم النصف الأول درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني درجات الفقرات الزوجية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كونه أكثر معاملات الارتباط استعمالاً وشيوعاً في هذا المجال (البياتي، 2008: 93).

كان معامل الثبات بين النصفين (0,70)، صحح بمعادلة سبيرمان- براون فبلغ (0,82) وهو يعد معامل ثبات جيد قياساً إلى الاختبارات غير المقننة (عودة، 2002: 104).

اذ يشير هيدج (Hedges, P. 24, 1960) إلى أن الاختبار يعد جيداً عندما يكون معامل ثباته يتراوح بين (0,60- 0,85).

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة: Application procedures of the experimental

2- التطبيق الفعلي للتجربة:

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي وتحقيق أهداف البحث وصولاً إلى نتائجه، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أ- درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث وذلك تحاشياً للاختلاف الذي قد ينجم عن اختلاف المدرس وقدرته، ومدى اطلاعه على طبيعة المتغيرات التجريبية.

ب- أعطى الكمية نفسها من المادة العلمية إلى مجموعتي البحث في تساوي المجموعتين فيما تعرض له من معلومات.

ج- لم يسمح للطلاب بالانتقال بين المجموعتين في إنشاء تطبيق التجربة.

د- لم يخبر الباحث الطلاب بطبيعة البحث وأهدافه فقام بالتدريس كعضو هيئة تدريسية ضمن ملاك المدرسة وأكد الباحث على ضرورة حرص الطلاب واندفاعهم لتعلم المادة الدراسية والتعاون.

هـ- كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث إذ استغرقت (13) أسبوع من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2013-2014)، إذ بدأت التجربة يوم الاربعاء 2013/10/9 وانتهت يوم الأربعاء 2014/1/8.

و- درست المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التخييل الموجه وقد اتبعت خطواتها التي مر ذكرها سابقاً، اما المجموعة الضابطة قد درست بالطريقة التقليدية.

ي- تم تصحيح أوراق إجابات الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

تطبيق اختبار أكتساب المفاهيم بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من المعالجات الإحصائية وبيان صدق وثبات الاختبار وعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين والخاصة باختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (60) فقرة اختبارية ملحق (17) لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية، ومعرفة مدى ما توصل إليه الطلاب من اكتسابهم لها، أذ وزعت فقرات الاختبار النهائي من نوع الاختبارات الموضوعية والنوع هو (الاختبار من متعدد) ذات البدائل الاربع، موزعة بالتساوي على العمليات الثلاث، (20) فقرة لعملية (التعريف)، ومثلها لعملية (التمييز) و(20) فقرة لعملية (التطبيق)، طبقه الباحث على عينة البحث في يوم الاثنين المصادف (2013/12/23).

تطبيق الاختبار الثاني (اختبار الاستبقاء):

أعاد الباحث تطبيق الاختبار للمرة الثانية على طلاب مجموعتي البحث يوم الاربعاء الموافق 2014/1/8، لقياس استبقاء الطلاب بتحصيلهم، بعد (16 يوماً) من تطبيق الاختبار للمرة الأولى، واتبع الباحث الإجراءات نفسها التي اتبعها عند تطبيق الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، وذلك لمعرفة مدى استبقاء المعلومات في الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب مجموعتي البحث، ومعرفة اثر استراتيجية التخييل الموجه في زيادة قابلية أفراد عينة البحث على الاستبقاء، وفي الظروف نفسها التي مروا بها في الاختبار الأول.

وقد عمد الباحث الى إجراء عمليات التصحيح نفسها أي على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفر لفقرة الخطأ أو المتروكة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية: Statistical methods

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه واستعان ببرنامج (Microsoft Excel) لمعالجة البيانات احصائياً:

1- الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج.

إذ إن:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2 - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

إذ تمثل:

$\bar{x}_1$ = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$\bar{x}_2$ = الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن₁ = عدد أفراد العينة الأولى.

ن₂ = عدد أفراد العينة الثانية.

ع₁² = التباين للعينة الأولى.

ع₂² = التباين للعينة الثانية.

2- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient).

لغرض حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

$$r = \frac{[ن مج س ص^2 - (مج س)^2][ن مج ص^2 - (مج ص)^2]}{\sqrt{[ن مج س ص^2 - (مج س)^2][ن مج ص^2 - (مج ص)^2]}}$$

أذ تمثل:

ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول.

ص = قيم المتغير الثاني (الضامن، 2009: 215).

3- معادلة سبيرمان- براون (Spear man- Brown).

استعمل الباحث المعادلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون.

$$r_t = \frac{r^2}{1+r^2}$$

إذ تمثل:

ر_ت = معامل الثبات الكلي للاختبار.

ر = معامل الثبات النصفى للاختبار (علام، 2009: 235).

4- اختبار مربع كاي (Chi- Square).

استعمل لمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأبوين.

$$\chi^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

ل = التكرار الملاحظ.

ق = التكرار المتوقع (الدريد، 2006: 130).

5- معادلة معامل الصعوبة (Item Difficulty).

استعملت في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي:

$$\frac{م}{ص} = ك$$

إذ تمثل:

ص = صعوبة الفقرة.

م = مجموعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا.

6- معادلة معامل قوة تمييز الفقرة (Item Discrimination).

استعملت في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية:

$$\frac{ع - د م}{ك \times 2/1} = ت$$

إذ تمثل:

ت = قوة تمييز الفقرة.

ع م = مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

د م = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

ك × 2/1 = نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

7- معادلة فعالية البدائل الخاطئة (Effectiveness of Distracters).

استعملت لايجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار:

$$\frac{ن ع م - ن د م}{ن} = \text{فعالية البدائل}$$

إذ تمثل:

ن ع م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين العليا والدنيا (الزويبي وآخرون، 1981: 75-79).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها، لأجل تعرف اثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط وكما يأتي :-

أولاً: عرض نتائج:

1- نتيجة الهدف الأول (تعرف اثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية):

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية التخيل الموجه ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية). فبعد تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية البعدي الأول على طلاب مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية المحسوبة فأتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (62) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (5,393)، اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، كما هو مبين في جدول (12)

جدول (12)

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية البعدي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة أحصائية	2,000	5,393	62	9,08	82,62	44,53	32	التجريبية
				8,18	67,06	33,15	32	الضابطة

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية التخيل الموجه على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

2- نتيجة الهدف الثاني (تعرف اثر استعمال استراتيجية التخيل الموجه في استبقاء المعلومات في مادة الجغرافية):

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية التخيل الموجه ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في استبقاء المعلومات).

وبعد مرور (16) يوماً من تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية الأول طبق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية البعدي الثاني على طلاب مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية، فأتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (62) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة

(4,247)، أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، كما هو مبين في الجدول (13) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

جدول (13)

الاختبار التائي لمجموعي البحث في اختبار أستبقاء المفاهيم

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائية	2,000	4,247	62	6,70	44,98	38,21	32	التجريبية
				95,7	63,24	30,56	32	الضابطة

ثانيا/ تفسير النتائج :

أ- النتائج المتعلقة باكتساب المفاهيم الجغرافية:-

- ظهر بعد تحليل البيانات إحصائياً أن طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:
- أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (اكتساب المفاهيم الجغرافية) إذ كان لاستعمال استراتيجية التخيل الموجه الاثر الايجابي في رفع مستوى الطلاب وقد يعزى سبب ذلك الى:-
- 1- إن استراتيجية التخيل الموجه التي أثبتت في تدريس مادة الجغرافية، تساعد على التركيز وتزيد من دافعية الطلاب.
 - 2- إن استراتيجية التخيل الموجه، مكنت الطلاب من تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتحمل المسؤولية، من خلال عملية التفاعل الحسي والشعوري مع المادة.
 - 3- قد يعزى سبب هذا التفوق إلى التكرار في اثناء عرض المادة الذي هو أحد أسس التعلم، إذ لا يخفى ما للتكرار من أهمية في ترسيخ المادة المراد تعلمها وإبقائها في أذهان الطلاب.
 - 4- تفاعل الطلاب مع المدرس، والمادة الدراسية ساعدت على تقليل الفجوة بين المدرس، وطلابه، وهذا يتلاءم مع طبيعة المرحلة المتوسطة.
 - 5- إن استراتيجية التخيل أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في التدريس، لأنها تتبع مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة، والتي بها يتفاعل الطلاب مع المعلومات.
 - 3- الترحيب بالأفكار الغريبة كلها وعدم السخرية من إجابات الطلاب.
 - 6- قد تكون المفاهيم الجغرافية التي درسها الطلاب خلال التجربة مناسبة لاستعمال استراتيجية التخيل الموجه.
 - 7- قد يعزى سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية لكونهم أكثر تقبلاً وميلاً إلى الأساليب الحديثة في عملية التدريس لان فضولهم قد يدفعهم إلى تقصي جوانب الأسلوب الجديد الذي يدرسون فيه مادة الجغرافية، ويشوقهم لمتابعة الدرس مما يزيد في فهمهم أكثر من الأسلوب التقليدي الذي اعتادوا عليه في سني دراستهم الماضية.

ب- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية الخاصة بالاستبقاء :-

يتضح من النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأستعمال استراتيجية التخيل الموجه على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاستبقاء . ويمكن ان يعزى سبب ذلك الى :-

- 1- ان تدريس الجغرافية باستراتيجية التخيل الموجه عملت على تعديل أفكار الطلاب وإثرائها، وساعدتهم على توليد أفكار جديدة، ومكنتهم من التأمل في الموضوع من دون خوف من الوقوع في الإجابات الخاطئة، كما جعلت الطلاب متمكنين من الإجابة.

- 2- ساعدت استراتيجية التخيل الموجه الطلاب على إشراك أكثر من حاسة واحدة في التدريس، مما يزيد التفاعل بين الطالب، والمادة الدراسية، كما أدى إلى إثراء الخبرات، والأفكار، والمعلومات، وتنوعها، وثبوتها في أذهان الطلاب، كذلك ساعدت على التخلص من عدد من المشكلات التي تعترضهم، كالقلق، والاضطراب، والانعزال.
- 3- تعد الحواس مدخل المعرفة العلمية ويوابتها، فإن اشتراك أكثر من حاسة واحدة في عملية التدريس تؤدي إلى تحسين عملية التدريس، وهذا يعني أن اشتراك أكثر من حاسة لدى الطلاب خلال عملية التدريس يسهل عليهم حفظ المادة واتقانها
- 4- إن إستراتيجية التخيل جعلت الطلاب محور العملية التعليمية ومنحهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير وجل أو خوف أو تردد فانعكس ذلك على فهمهم ايجابياً.
- 5- إن استعمال إستراتيجية التخيل في التدريس، ساعد الطالب في تنمية فهمهم المعرفة المتمكنة والمشاركة الفاعلة في غرفة الدرس، وخلق ميول ايجابية نحو موضوعات الدرس.
- 6- إن اعتماد المجموعة الضابطة على الطريقة التقليدية دون تقديم أي نشاط من قبل المدرس يجعله المحور الأساس في التدريس وهذا لم يحفز الطلاب على التفاعل.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً/ الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- إن استراتيجية التخيل الموجه قد أثرت إيجابياً في رفع مستوى قدرة طلاب الصف الاول المتوسط على اكتساب المفاهيم الجغرافية، أكثر من الطريقة التقليدية، وذلك لما أظهرت به الدراسة الحالية من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.
- 2- إن استعمال استراتيجية التخيل الموجه في تدريس مادة الجغرافية يضيف عملية التشويق والتركيز من خلال ربط الأفكار والمفاهيم في الدرس، وزيادة نشاطهم العلمي.
- 3- تغير دور المدرس في التدريس بأستراتيجية التخيل الموجه، فلم يعد المدرس الملقن للمعلومات والحقائق والمفاهيم، فاصبح يحتل موقعا اخر فهو المرشد والموجه والمشخص والقائد لحاجات الطلاب الفردية.
- 4- إن إستراتيجية التخيل الموجه توسع من خيال وفكر الطلاب وتساعد على نموهم، وتشد انتباههم، وكما تساعد الطلاب على سلسلة أفكارهم وعرضها بشكل منظم، وهذا ما أكدت عليه الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- 5- إمكانية استعمال استراتيجية التخيل الموجه في تدريس المفاهيم الجغرافية لطلاب الصف الاول المتوسط، إذا ما توفرت أو كُيفت الظروف اللازمة لتطبيقها.
- 6- صحة ما تذهب إليه معظم الادبيات في تأكيدها على جعل الطالب محورا للعملية التدريسية منه تبدأ، وبه تنتهي، مؤكدة مشاركة الطالب في عملية التدريس، وهذا ما اكدته استراتيجية التخيل الموجه.
- 7- إن استعمال إستراتيجية التخيل في تدريس مادة الجغرافية ساعد الطلاب على سلسلة أفكارهم وعرضها بشكل منظم، زيادة على أنه أثار دافعيتهم، وشد انتباههم، وهذا ما أكدت عليه الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- 7- إن التدريس على وفق إستراتيجية التخيل الموجه يزيد من مستوى التفاعل الصفي للطلاب، وقد ساهم في كسر الرتابة والجمود وإزالة الملل، وهذا ينمي لديهم إيراد أفكار أكثر حداثة وأصالة.

ثانياً/ التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة استعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة عامة، والتخيل الموجه على وجه الخصوص لأنها تعمل على زيادة قدرة الطلاب في اكتساب المفاهيم الجغرافية، وكما انها تتناسب وطبيعة المرحلة العمرية التي يحياها هؤلاء الطلاب وبالتالي إمكانية تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادة الجغرافية.
- 2- إقامة دورات تدريبية للهيئات التدريسية في وزارة التربية للتعريف بالطرائق التدريسية والأساليب الحديثة المستعملة، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.
- 3- اصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتضمينه استراتيجيات تدريسية حديثة في التدريس بما فيها استراتيجية التخيل الموجه.
- 4- ضرورة التركيز على المفاهيم الجغرافية وتضمينها بصورة سليمة من قبل واضعي مناهج هذه المادة، والتقليل من المعلومات المجزأة وغير المرتبطة بالمفاهيم الجغرافية.
- 5- زيادة وقت الحصص الدراسية في المرحلة المتوسطة بما يتناسب واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تهتم بنوع وليس بكم التعلم.
- 6- تهيئة القاعات الدراسية، والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق الطريقة التي تناسبهم.
- 7- ضرورة العناية باستعمال الطرائق التدريسية الحديثة في الكليات ومعاهد أعداد المعلمين التي أثبتت الدراسات العلمية فاعليتها.
- 8- ينبغي على مدرس الجغرافية أن يوفر الحرية الى الطالب في المشاركة والتعبير عن رايه، والعمل على خلق مناخ تعليمي اجتماعي ينمي العلاقات الإنسانية المتبادلة.

ثالثاً/ المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى، كالتفكير الابتكاري، التفكير البصري، الإدراك البصري.
- 2- إجراء دراسة لتصحيح الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على اثر هذه الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- 4- اجراء بحث عن اثر استعمال استراتيجيات التخيل الموجه في صفوف دراسية أخرى.

المصادر

أولاً/ المصادر العربية:

﴿ القرآن الكريم.﴾

- 1- أبراهيم، خيرى علي: (2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- 2- أبو لبدة، سبع محمد: (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطلاب الجامعي والمعلم العربي، ط3، الجامعة الأردنية، عمان.
- 3- الأعرجية، ستة سعد عبد الرضا: (2012)، "اثر إستراتيجية التخيل التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة"، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 4- الأمام، محمد صالح، وفؤاد عيد الجوالدة: (2010)، الاعاقات التطورية والفكرية- تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل، دار الثقافة- عمان.

- 5- البياتي، عبد الجبار توفيق: (2008)، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- 6- توق، محي الدين وآخرون: (2003)، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر، عمان - الأردن.
- 7- تومي، ودجك: (2002)، مرن ذهنك ونم عقلك، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.
- 8- تيرننج: (1992)، النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق، ترجمة عادل محمد عبد الله، مطبعة الجيلوي، مصر.
- 9- جامع، حسن: (2010)، تصميم التعليم، دار الفكر، عمان.
- 10- جلال، عبد الله رعد: (2010)، "اثر خطة كيلر في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات"، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 11- حرب، ماجد وصفي، وآخرون: (2010)، قراءات في المناهج والتدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 12- الحيلة، محمد محمود: (2003)، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 13- الدريد، عبد المنعم احمد: (2006)، الإحصاء البارامتري واللا بارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة.
- 14- دندش، فايز مراد: (2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.
- 15- دويدار، عبد الفتاح محمد: (2010)، طرق وأساليب البحث العلمي، ط2، الفتح للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- 16- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق: (2001)، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- الزبيدي، مهدي عبد الحسين: (2012)، " اثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء"، كلية التربية، ابن الهيثم، (أطروحة دكتوراة غير منشورة).
- 18- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون: (1981) الأختبارات والمقاييس النفسية، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- 19- الزبود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر: (2005)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر العربي، عمان.
- 20- الساعدي، حسن محسن: (2012) "اثر إستراتيجية التخيل في الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 21- الضامن، منذر: (2009)، أساسيات البحث العلمي، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- 22- الطيب، عصام علي: (2006)، اساليب التفكير نظريات وبحوث معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.
- 23- عاطف، جودة: (1984)، الخيال مفهومه ووظائفه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- 24- عباس، محمد خليل، وآخرون: (2009)، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- 25- العجيلي، صباح حسن، وآخرون: (2001)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
- 26- العزاوي، رديم يونس: (2008)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.
- 27- عطية، محسن علي: (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 28- _____: (2010)، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 29- عطوي، جودت عزت: (2009)، أساليب البحث العلمي مفاهيمه - أدواته - طرقه الإحصائية، دار الثقافة، عمان.
- 30- علام، صلاح الدين محمود: (2007)، القياس والتقويم التربوي، دار المسيرة، عمان.

- 31- _____: (2009)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- 32- عودة، أحمد: (2002)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط5، دار الأمل، عمان .
- 33- عليان، شاهر رحي: (2010)، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 34- عنوز، علي حياوي: (2013) "اثر استعمال الاستقصاء التعاوني في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي"، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 35- العيسوي، عبد الرحمن: (2004)، علم النفس التربوي دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاتهما، دار النهضة العربية، بيروت.
- 36- غنيم، خالد إسماعيل: (2006)، مشكلات تربوية معاصرة، مركز الكتاب الاكاديمي للطباعة، عمان.
- 37- فان دالين، ديوبولد: (1993)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط10، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 38- القذافي، رمضان محمد: (2000)، رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
- 39- القرة غولي، علي موحان: (2010)، "أثر أنموذجي سكرمان ولاندا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 40- قطامي، يوسف: (1989)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 41- كاتوت، سحر أمين: (2009)، طرق تدريس الجغرافية، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.
- 42- الكبيسي، عبد الواحد حميد: (2007)، القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات، دار جرير، عمان.
- 43- الكيلاني، حسين عبد الحفيظ: (2009)، الموهبة والتفكير الإبداعي في التعليم، دار دجلة، الأردن.
- 44- اللقاني، احمد حسين وآخرون: (2007)، تدريس المواد الاجتماعية، ج1، ط4، عالم الكتب، القاهرة.
- 45- مجيد، سوسن شاكر: (2010) الاختبارات النفسية (نماذج)، دار صفاء، عمان.
- 46- المسعودي، محمد حميد مهدي: (2013)، طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان، عمان.
- 47- ملحم، سامي محمد: (2010)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان.
- 48- ملكاوي، فتحي حسن: (1999)، القياس والتقويم في العملية الدراسية، ط3، دار الأمل، عمان.
- 49- منسي، محمود عبد الحليم: (2007)، الإحصاء الاستدلالي في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 50- الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين: (2008) استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار المناهج للنشر، عمان.

51- الهرفي، محمد علي: (2010)، أدب الأطفال وأثره في التربية، دار الصفوة . بيروت.

52- الهييتي، هادي نعمان: (1988)، ثقافة الاطفال - سلسلة عالم المعرفة، العدد (123)، مطبعة السياسية، الكويت.

ثانيا/ المصادر الأجنبية:

53. Ebel, R, L, : (1972), Assisting of Educational Measurement, Eaglewood Cliffs, New Jersey.
54. Hedges, W, D, : (1960), Test and evaluation for science, California: world worth.

اثر استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في تحصيل واحتفاظ طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافي

أ.م. شيماء حمزة كاظم الباحث. محمد فرحان عبيد

The Impact of the Use of Electronic Maps and Space Photos Through the Internet in the Acquisition and Reservation of Geography for the Second Intermediate Students

Assist. Prof. Shaima' Hamza Kadhim
Mohammad Farhan Ubaid

Abstract

Using the computer and the geographical search programs of "Google Earth", "Wikimapia", "Earth View", "NASA World Wind"...etc. in learning process may improve the quality of geographic learning and may add an element of suspense and excitement to a scientific material that has been restricted for a long time to fruitless teaching methods. The use of electronic maps and space photos as a teaching aid will help strengthen students' knowledge tendency and create a new generation that is aware of the technical achievements around it; this is essential afterwards in participating in developing these achievements.

الفصل الاول

يتضمن هذا الفصل ما يأتي :

أولاً: مشكلة البحث

هنالك إجماع عام على إهمال تدريس الجغرافية وتدهور تعليمها في عدد كبير من الدول العربية ومنها العراق، بسبب افتقار الكثير المدارس إلى الوسائل التعليمية الحديثة والاعتماد على الاساليب التقليدية في التدريس، ويرى (خضر، 2006) أن مادة الجغرافية أصبحت تصنف كواحدة من المواد الاجتماعية التي يمل منها الطلاب والسبب في ذلك قد يعود الى بعض مدرسي هذه المواد حيث يقف المدرس أمام الطلاب على سبيل المثال ليقرأ ملاحظات مكتوبة سلفاً على ورقة صفراء بالية كان قد سجلها عندما كان طالب في الجامعة. (خضر، 2006 : 19).

أد أن مادة الجغرافية باتت تقتصر في اثناء عملية تدريسها بصورة اساسية على عملية حفظ المعلومات وتلقينها، أنعكس ذلك سلباً على تدني مستويات التحصيل الدراسي وعدم تمكن الطلاب من احتفاظهم للمفاهيم الجغرافية التي يدرسونها داخل غرفة الصف، وقد يعزى السبب في ذلك الى الاعتماد على مصدر وحيد للمعلومات وهو الكتاب المدرسي الذي يحتوي على موضوعات تقليدية أثبت ضعف فاعليتها في التدريس بسبب أحتواءها على مفاهيم غير خاضعة للتحديث والتطوير بشكل دوري ومستمر، شكلت تحدياً حقيقياً في مواجهة الإعداد الكبيرة من الطلاب في مدارس التعليم العام والتي هي في تزايد مستمر يوماً بعد يوم، أد ليس من الممكن الاستمرار على الاساليب التقليدية في التدريس لآبد من وسائل تعليمية وتكنولوجية متطورة تتعامل مع عدد كبير من الطلاب وأن تقدم لهم في الوقت نفسه تعليمأ أفضل (عبد السلام، 2010: 20).

ومن خلال الزيارات الاستطلاعية التي قام بها الباحث لبعض المدارس المتوسطة، ومناقشة بعض مدرسي مادة الجغرافية فيها، وجد أن الطريقة المستعملة في التدريس هي طريقة اللقاء القائمة على الحفظ والتلقين والاستظهار وأسترجاع المعلومات متى ما طلب منهم ذلك دون معرفة المغزى والمعنى الحقيقي للمادة والتي يكون دور الطلاب فيها سلبياً . ويرى الباحث أن الاستعانة بالحاسوب وبرامج البحث الجغرافي الخاصة بغوغل أيرث "Googl Earth" أو ويكي مابيا "Wikimapia" أو أيرث فيو " Earth View " وناسا الفضائي " NASA World Wind " أو غيرها في العملية التعليمية، يمكن أن يحسن من جودة التعليم الجغرافي ويمكن أن يضيف عنصر التشويق والاثارة لمادة علمية ظلت مقيدة لفترة طويلة بأساليب التدريس العقيمة والمنفردة، أد أن استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية كوسيلة تعليمية

سيساعد في تقوية النزعة المعرفية لدى الطلاب وفي خلق جيل جديد واع بالمنجزات التقنية من حوله، وهو أمر أساس للمشاركة بالتطوير والتحديث في تلك المنجزات فيما بعد .

وأشارت نتائج بعض الدراسات على فعالية استعمال الخرائط الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلم، كدراسة (مسعود محمد توماس الشهراني، 1431هـ)، والتي أشارت الى فاعلية استعمال الخرائط الالكترونية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافية، وأشارت دراسة (الزهراني، 1423هـ) ودراسة (المبارك، 1425هـ) الى فاعلية استعمال الشبكة العالمية في عمليتي التعليم والتعلم بشكل عام.

وتأسيساً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الآتي :

هل يوجد أثر لاستعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في تحصيل واحتفاظ طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية؟

ثانياً: أهمية البحث

يرى الكثير من المختصين أننا مقبلون على (مجتمع بلا أوراق) يعتمد على أنظمة آلية للمعلومات، حيث أصبح في متناول الانسان الاطالس الجغرافية والموسوعات والمعاجم والادلة والفهارس متاحة عبر خدمات الشبكة العالمية للمعلومات. وفرضت علينا احترام التكنولوجيا المتقدمة واستعمالها وتطبيقها، وفي نفس الوقت حماية المجتمع من سيطرتها على الحضارة والثقافة. (الشرييني وآخرون، 2010: 120-121).

وتبرز أهمية الجغرافية أذ أنها تساعد المتعلمين على فهم الخصائص الطبيعية والبشرية للعالم وعلاقاتهم مع الأرض التي يعيشون عليها، وفهم غيرهم من الناس في أماكن أخرى من العالم الذي يعيشون فيه والأنظمة البيئية التي تؤثر في حياتهم، فلم تعد الجغرافية مجرد أسماء وعواصم وأرقام بل أصبحت علماً يعتمد على " كيف " و " لماذا "، فهي توفر قواعد معلومات وبيانات كاملة لمختلف هذه العلوم والنشاطات البشرية، والتي يمكن الرجوع إليها في أي وقت للاستفادة منها في مناحي الحياة المختلفة. (العمرى، 2004: 27 - 28).

أن التطورات الكبيرة التي تعرض لها علم الجغرافية في المنهج والتقنيات ووحدات القياس وأدوات البحث أصبح الجغرافيون يعالجون مواضيع لم تكن بالامس معروفة، لذلك لم تعد الجغرافية العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفاً سطحياً بل أصبحت تتماشى والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس واستعمال النماذج والنظريات الحديثة. (وزير وآخرون، 2011: 81).

ويرى الباحث إن استعمال الصور والخرائط في تعليم الجغرافية، يمثل وسائل حية للتوثيق العلمي تضيف على المعلومات النظرية صبغة عملية لتكون تأكيداً تطبيقياً وواقعياً للظاهرة الجغرافية، وتوظف الصورة والخريطة في الدروس باستنتاج مشاهدتها ثم إسقاطها على الموضوع كوسيلة للشرح والتحليل، فتكون بذلك القراءة واقعية للظاهرة التي تكمل القراءة النظرية، أذ أنها تعد وسيلة من وسائل الإيضاح في الدرس، لا تقل جدوى عن الجداول والرسومات البيانية، بل هي أكثر واقعية منها. وإثراء الكتب الجغرافية بعنصر التوثيق والتشويق والذي من أساسياته الصور والخرائط الواقعية المعبرة عن الظواهر المقصودة بالدراسة، ودعم الجانب النظري من الدرس، فقد تغني الصورة أو الخريطة الواحدة عن عدة سطور، وترسيخ وبلورة أفكار الدرس في أذهان الطلاب فالصورة والخريطة هي بمثابة معالم لها وقرائن تساعد على استحضار المعلومات فتعريف الظاهرة إذا اقتصر على الجانب النظري دون تأكيد وتجسيد بالصورة أو الخريطة أصبح ضرباً من الخيال.

فالخريطة الجغرافية لم تعد مجرد قراءة لاسم دولة أو حدودها مع جيرانها كما كانت في الماضي، بل تعدت كل ذلك وأصبحت استعمالاتها خارج نطاق الحصر، واليوم أصبحت الخرائط الالكترونية متاحة على الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، للأفراد العاديين بعد أن كانت مقتصرة للأغراض السرية والعسكرية والتجارية، والخرائط اليوم تحل ضعفاً على هواتفنا النقالة وحواسيبنا اللوحية والمحمولة وهذه الخرائط الالكترونية متاحة في العديد من المواقع الالكترونية كالموقع

الشهير كوكل إيرث (Google Earth)، و"فيرتشيال إيرث" (MSN Virtual Earth)، وخدمة "ياهو مابس" (Yahoo Maps)، بما يعني تصاعد تجليات الخريطة الإلكترونية وتداخلها بشكل كبير مع حياتنا اليومية، أذ يقول إد بارسونز (Ed Parsons) "منذ عقود مضت كانت الخريطة مجرد مستند يرسم حدود البر والبحر ويساعد الناس في فهم العالم من حولهم، أما الآن وبعد أن زاد إيقاع التغيير في العالم، لم تعد هنالك حاجة إلى إعداد هذا النوع من الخرائط"، فالخرائط التي يتم رسمها على الورق تبقى على حالة ثابتة ولا تعكس ما يشهده العالم من تغيرات سريعة ومتلاحقة، أما الخرائط الرقمية التي يتم إعدادها للاستخدام على الشاشات والنشر عبر الإنترنت، فهي تعكس ما يشهده العالم حولنا من تغيرات ديناميكية. وأن المعلومات المتوفرة على الويب "Web"، أصبحت الآن تمثل شيئاً يتجاوز حدود الجغرافية الطبيعية ليصور كذلك الجغرافيا المكانية والبيئية.

...www.aljazeera.net/opinions/.../31d2f046-85fa-46d4-8254-ba48047ac86

وتأسيساً على ماسبق يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- 1- دعم العملية التعليمية في المدارس والجامعات من خلال الاستعانة بالأمثلة والصور وملفات الوسائط المتعددة المتاحة بتلك العوالم.
- 2- تسهم في زيادة مستوى الثقافة والمعرفة العامة، نتيجة الإقبال على الخرائط وتداول المعلومات العلمية والتاريخية والاجتماعية الملحق بها.
3. تمكن الطلاب من التفاعل مع بيئة حقيقة تساعدهم على فهم العالم من حولهم وبشكل لا يمكن مبارحتها أو تركها.
4. تشعر الطلاب بتجاوز الحدود السياسية والعوائق الجغرافية، مما يتيح التعامل مع العالم بوصفه وحدة بيئية وجغرافية ممتدة.
5. تقدم حافزاً جديداً للطلاب خصوصاً الذين يرون أن التعلم هو عمل شاق بسبب أن المادة التعليمية جافة أو قد تكون معدة بأسلوب لفظي مجرد .
6. التعرف على التغيرات والكوارث البيئية مما يجعله في قلب الحدث.
- 7- تداخلها مع علوم كثيرة وجعلها مشوقة ومحبة إلى القلب وفي متناول الجميع، ومن أبرز تلك العلوم الجغرافية والتاريخ والمجتمع والبيئة المحلية والعالمية والفلك والجيولوجيا والاستشعار عن بعد.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

1. أثر استعمال الخرائط الإلكترونية عبر الشبكة العالمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.
2. أثر استعمال الخرائط الإلكترونية عبر الشبكة العالمية في احتفاظ طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.
3. أثر استعمال الصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.
4. أثر استعمال الصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في احتفاظ طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.

رابعاً: فرضيات البحث

1. لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بالخرائط الإلكترونية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بالصور الفضائية في التحصيل.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بالخرائط الإلكترونية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بالصور الفضائية في الاحتفاظ.

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. الحد البشري : طلاب الصف الثاني المتوسط .

2. الحد المكاني : المدارس المتوسطة النهارية في مركز مدينة الحلة (محافظة بابل).

3. الحد الزمني : العام الدراسي 2013 . 2014.

4. الحد العلمي : كتاب مادة جغرافية الوطن العربي .

سادساً : تحديد المصطلحات

أولاً : الخرائط الإلكترونية **Electronic maps** :عرفها (توفيق، 2008) بأنها:

" رسم وتشكيل معالم بالكمبيوتر وأجهزة الرسم الالكترونية (ثيودولايت أو أجهزة تسجيل معلومات مع Gps) بصيغة تتيح حفظ المعلومات رقمياً ومعالجتها وعرضها وطباعتها بدقة عالية ويمكن تحديثها بسهولة . وغالباً ما يتم تشكيل هذه الخرائط من عدة طبقات كل منها مرسومة عليها معالم معينة، ويمكن أن تكون الطبقة الأولى صورة قمر صناعي والطبقات الأخرى مرسومة بالكمبيوتر " (توفيق، 2008: 3) .

التعريف الإجرائي للخرائط الإلكترونية: وهي تمثيل مصغر لسطح الأرض أو جزء منة أذ من خلالها يتم تفسير الصورة الفضائية ويمكن بواسطتها تتبع مجرى نهر الفرات من المنبع حتى المصب أو التعرف على نهر النيل أو سلسلة جبال أطلس في المغرب العربي من خلال تدريس جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط.

ثانياً: الصور الفضائية **Satellite images** :عرفها (توفيق، 2008) بأنها:

" الصور الملتقطة بواسطة الأقمار الصناعية المتخصصة بالتصوير وهذه الصور لها مرجع جغرافي ونظام إحداثيات صحيح ومعالجة صورياً لتصحيح بعض الأخطاء وتفسير معالم الصورة، وهناك خطأ شائع بتسمية صور الأقمار الصناعية بالصور الجوية " (توفيق، 2008: 3).

التعريف الإجرائي للصور الفضائية: وهي صور محدثة بشكل دوري ثلاثية الأبعاد لسطح الأرض أذ يمكن من خلالها التحكم في تصوير الظواهر الطبيعية من جبال وسهول وأنهار. زيادة على ذلك تصوير الظواهر البشرية من مدن وشوارع وسدود والأنهار والمنشآت الصناعية.

ثالثاً: الشبكة العالمية (الإنترنت) **"World Wide Web Internet"** :عرفتها (يوسف، حنان، 2006) بأنها:

"مجموعة من أجهزة الكمبيوتر المتصلة مع بعضها البعض، وتقوم بنقل وتبادل المعلومات فيما بينها، وذات طبيعة ديناميكية تفاعلية وهي ذروة تكنولوجيا الاتصال وتتميز بسرعة المعلومات فيها ودقتها " (يوسف، حنان: 48).

التعريف الإجرائي للشبكة العالمية (الإنترنت):

هي بنك المعلومات الجغرافية أذ من خلالها يمكن الحصول على أدق التفاصيل الجغرافية التي تكون غير مفصلة في كتاب مادة الجغرافية المقرر تدريسها للصف الثاني المتوسط من قبل لجنة المناهج في وزارة التربية جمهورية العراق.

رابعاً: التحصيل **Achievement** :عرفها العبادي (2006) بأنه:

"مقدار ما يكتسبه الطلاب من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع أو وحدة أو مقرر دراسي". (العبادي، 2006: 11)

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو مدى ما يحققه طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) من أهداف تعليمية في مادة جغرافية الوطن العربي كونها تتعلق بقرارات مصيرية تتصل بدرجاتهم التحصيلية النهائية.

خامساً: الاحتفاظ **Retention** : عرفة (البكري، 2003) بأنه: "المعلومات الصحيحة المتبقية في ذاكرة المتعلمين التي تظهر حينما تتعرض لمواقف تنثيرها بعد مضي زمن محدد من تعلمها " (البكري، 2003: 52).

التعريف الإجرائي للاحتفاظ: هو ما يستبقى من مفاهيم جغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بعد مرور فترة زمنية معينة ثم إجراء اختبار لمعرفة مدى احتفاظ الطلاب للمعلومات دون أخضاعهم لأيّة خبرات خلال هذه المدة الزمنية المحددة.

التعريف الإجرائي للصف الثاني المتوسط: هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة والذي سوف يطبق الباحث على طلبة التجربة للتعرف على فاعلية استعمال الخرائط الألكترونية والصور الفضائية في تدريس مادة جغرافية الوطن العربي في تحصيلهم واحتفاظهم بالمادة التي يدرسونها.

سادساً: الجغرافية Geographic: عرفها (ابو سرحان 2000) بأنها: "دراسة سطح الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقة التأثير بينها وبين الإنسان" (ابو سرحان، 2000: 28).

التعريف الإجرائي لمادة الجغرافية: هي مجموعة من الموضوعات الدراسية كالانهار والبحار والسلاسل الجبلية والمناطق الزراعية والصحاري الجرداء التي يقوم الباحث بتدريسها الى طلاب الصف الثاني المتوسط ضمن منهاج مادة جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه من قبل لجنة من وزارة التربية جمهورية العراق للعام الدراسي (2013. 2014).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

المحور الاول: الدراسات التي تناولت الخرائط الألكترونية :

The first axis: previous studies that dealt with electronic maps:

- دراسة عربية واحدة فقط وهي:

دراسة الشهراني في السعودية (1430هـ . 1431هـ)، هدفت هذه الدراسة الى معرفة (أثر استخدام الخرائط الألكترونية عبر الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافية على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة وأتجاهاتهم نحوها). وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في السعودية، وأعتمد الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وطبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (50) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمتوسطة القدس بمحافظة بيشة، تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين أحدها تجريبية درست وحدة الأسلام في قارة أفريقيا باستعمال الخرائط الألكترونية، والأخرى ضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة المعتادة، وطبق الباحث على عينة الدراسة اختباراً تحصيلياً إضافة الى مقياس للاتجاه نحو الخرائط الألكترونية، واختبار فروض الدراسة تم تحليل البيانات باستعمال تحليل التباين المصاحب للفروق، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

1. وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
 2. وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح القياس البعدي. (الشهراني، 1431: أ).
- وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات نها:
1. استعمال الخرائط الألكترونية في تدريس الجغرافية نظراً لاهميتها في ربط الخيال بالواقع.
 2. تدريب المدرسين وتهيئتهم على استعمال الخرائط الألكترونية في تدريس الجغرافية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الصور الفضائية :

The second axis studies on satellite images:

- لا توجد دراسات سابقة في هذا المجال حسب علم الباحث .

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الشبكة العالمية :**The third axis studies on the World Wide Web:****1- دراسة (عبد الكريم، 1999م):**

هدفت الدراسة للتعرف على (أثر استخدام الشبكة العالمية للمعلومات على مهارات ألاتصال العلمي ألالكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في الكويت، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي والمنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي وتكونت عينة الدراسة (50) معلماً من المعلمين الراغبين في المشاركة من خمسة مدارس متوسطة في مركز مدينة الكويت، واختبار فروض الدراسة أستعمل الباحث تحليل التباين الأحادي، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين من معلمي العلوم والرياضيات في أدائهم لمهارات ألاتصال العلمي ألالكتروني المتطلبة لاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات (مهارات التخطيط لاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات . مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات . مهارات أنها استخدام الشبكة العالمية للمعلومات)، ومهارات ألاتصال ألالكتروني ككل وذلك في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة .

2. وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين في أداء مهارات ألاتصال ألالكتروني في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى ألاستعداد والتتفيذ. (عبد الكريم، 1999: 226. 268).

2. دراسة (الزهراني، 1423هـ) :

هدفت الدراسة للتعرف على (أثر استخدام صفحات الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيل أكاديمي في مقرر تقنيات التعليم، ومقياس للاتجاه نحو مقرر تقنيات التعليم، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض، والتي تكونت من (34) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (تم تدريسها بالطريقة التقليدية) ومجموعة تجريبية (تم تدريسها باستخدام صفحات الشبكة العنكبوتية) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بين المجموعة التي درست باستخدام صفحات الشبكة العنكبوتية والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

- توجد علاقة إيجابية في الاتجاه نحو مقرر تقنيات التعليم ودراسه باستخدام صفحات الشبكة العنكبوتية. (الزهراني، 1423هـ)

3. دراسة (المبارك، 1425هـ) :

هدفت الدراسة التعرف على (أثر استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية " الانترنت " على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعليم والاتصال)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (نموذج المجموعة الواحدة)، حيث تكونت أدوات الدراسة من استبانة للتعرف على خبرات الطلاب حول استخدام الحاسوب بصورة عامة والشبكة العالمية بصورة خاصة، واختبار تحصيلي في مقرر تقنيات التعليم والاتصال، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من شعبتين من شعب تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية بجامعة الملك سعود، تم اختيارهم عشوائياً والبالغ عددهم (42) طالباً حيث تم تحديد شعبة لتمثل المجموعة الضابطة وعددها (21) طالباً والشعبة الأخرى تمثل المجموعة التجريبية وعددها (21) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر والفهم وفي مستوى الأداء في مجمل الاختبار التحصيلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وظهرت الفروق لصالح المجموعة التجريبية فقط في مستوى التطبيق. (المبارك، 1425: د)

4. دراسة (محمود، 2007) :

هدفت الدراسة التعرف على (فاعلية استخدام بعض المواقع والصفحات العلمية على شبكة الانترنت في تنمية عناصر التنور المعلوماتي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في مصر، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تكونت أدوات الدراسة من قائمة بعناصر التنور المعلوماتي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية واستبانة لتقويم الصفحات والمواقع العلمية، وبطاقة ملاحظة لبعض عناصر التنور المعلوماتي التي تلائم تلاميذ المرحلة الإعدادية وبرنامج تصفح لبعض المواقع والصفحات العلمية على شبكات الانترنت ودليل تنفيذه، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة القاهرة بمصر الذين يستخدمون الانترنت، والذين قسموا لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام المواقع والصفحات العلمية على شبكة الانترنت في تنمية عناصر التنور المعلوماتي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (محمود، 2007: د)

5. دراسة (حسن، 2007) :

هدفت الدراسة التعرف إلى (فاعلية استخدام المواقع البيئية على شبكة الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في مصر وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي حيث تكونت أدوات الدراسة من استبانة لتقويم المواقع والصفحات البيئية في ضوء المعايير التربوية الواجب توافرها في المواقع البيئية على الانترنت، واختبار لقياس مهارات حل المشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة بمصر، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى ضابطة ولا تتصفح الانترنت بأي صورة من الصور، ومجموعتين إحداهما تجريبية تخضع لبرنامج التصفح، والثانية ضابطة تتصفح الانترنت بصورة غير منتظمة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام المواقع البيئية على شبكة الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (حسن، 2007: هـ)

6. دراسة (الهاس وأخرون، 2000م) :

عنوان الدراسة (الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الشبكة العالمية للمعلومات)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في السعودية، هدفت الدراسة الى :

- . التعرف على أهمية استخدام التقنية في التعليم .
- . التعرف على مفهوم الشبكة العالمية وكيفية استعمالها في التعليم .
- . التعرف على الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان أهمها :

1. أن استخدام الشبكة العالمية للمعلومات في مجال التربية والتعليم يسير بدرجة سريعة وتزداد التطبيقات يوماً بعد يوم في عناصر كثيرة من العملية التعليمية .
2. استخدام الشبكة العالمية للمعلومات كوسيلة مساعدة في بناء وحدة تعليمية يساعد في إيجاد منهج متميز يستخدم الصوت والحركة والصورة والنص معاً .
3. يعتمد تصميم الوحدة التعليمية في الشبكة العالمية للمعلومات على أساس النظرية السلوكية التي تجزئ الحدة الى عدة أجزاء . (الهاس، 2000: 165، 199).

7- دراسة (الحساوي، 2005):

هدفت الدراسة للتعرف على (أثر شبكة المعلومات الدولية وبرامج الحاسوب في تدريس الكترولنيات القدرة الكهربائية في تحصيل الطلبة والاحتفاظ بالمعلومات والدافعية للتعلم)، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية في جامعة بغداد، تكونت عينة البحث من (40) طالباً في الصف الثاني في قسم الكهرباء بالمعهد في الناصرية للعام الدراسي (2004 - 2005)، اختيروا بصورة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين ومتكافئتين. استخدمت

المجموعة الأولى شبكة الإنترنت، بينما استخدمت المجموعة الثانية برامج الحاسوب التعليمية، وتوصل البحث إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى (شبكة الإنترنت) بالتحصيل على طلبة المجموعة التجريبية الثانية (برامج الحاسوب التعليمية) وبدلالة إحصائية بمستوى (0.05) . (الحسناوي، 2005: د).
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

Balance between the previous and current studies:

1. الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة فيما بينها، أذ هدفت بعض الدراسات للتعرف على أثر الشبكة العالمية في بعض المتغيرات كمهارات الاتصال العلمي في دراسة عبد الكريم (1999)، وفي التحصيل والاحتفاظ والدافعية للتعلم كدراسة الحسناوي (2005م)، وبعض الدراسات هدفت للتعرف على أثر استخدام صفحات الشبكة العنكبوتية في التحصيل كدراسة الزهراني (1423هـ)، وبعضها هدفت للتعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة في التحصيل كدراسة المبارك (1425هـ)، ودراسات أخرى هدفت للتعرف على فاعلية بعض المواقع عبر الشبكة في تنمية عناصر التتور المعلوماتي وتنمية مهارات حل المشكلات كدراسة محمود (2007م)، وحسن (2007م) بينما هدفت دراسة الهابس (2000)، الى التعرف على الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الشبكة العالمية. بينما هدفت دراسة الشهراني (1431هـ) للتعرف على أثر استخدام الخرائط الإلكترونية عبر الشبكة العنكبوتية في التحصيل والاتجاه نحو المادة.

أما الدراسة الحالية فهي تهدف الى التعرف على أثر استعمال الخرائط الإلكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في التحصيل والاحتفاظ .

2. مكان إجراء الدراسات :

جاءت أغلب الدراسة السابقة غير متفقة مع الدراسة الحالية في مكان أجراءها، كدراسة عبد الكريم (1999م)، ومحمود (2007م)، حسن (2007م) في مصر، ودراسة الشهراني (1431هـ)، والزهراني (1423هـ)، والمبارك (1425هـ) في السعودية، ودراسة الهابس وآخرون (2000) في الكويت، ودراسة الحسناوي (2005م) متفقة مع الدراسة الحالية في مكان أجراءها في العراق، أذ أجريت الدراسة السابقة في المعهد التقني في الناصرية، بينما الدراسة الحالية في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية.

3. التصميم التجريبي :

اتفقت معظم الدراسات السابقة في اعتمادها تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي، لكنها تباينت في عدد المجموعات تبعاً لعدد المتغيرات المدروسة في كل منها .

فاعتمدت دراسة حسن (2007م) على ثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة)، وأخرى اعتمدت على مجموعتان (أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة)، كدراسة الشهراني (1431هـ)، والزهراني (1423هـ)، والمبارك (1425هـ)، ومحمود (2007م) .

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتمادها على مجموعتين تجريبيتين فقط، كدراسة عبد الكريم (1999م)، والحسناوي (2005م)، بينما انفردت دراسة الهابس وآخرون (2000م)، باعتمادها على المنهج الوصفي .

4. حجم العينة :

تفاوتت الدراسات السابقة في حجم العينة فمنها الكبير ومنها المتوسط والصغير، أما الدراسة الحالية حجم العينة فيها مناسب للمنهج المستخدم .

5. جنس العينة :

أجريت بعض الدراسات السابقة على الذكور والإناث معاً كدراسة الحساوي (2005م)، بينما تمثل جنس العينة في باقي الدراسات السابقة بالذكور فقط.

6. المرحلة الدراسية :

جرى تطبيق الدراسات السابقة على مراحل دراسية متنوعة، أذ أجريت بعضها على المرحلة الإعدادية كدراسة محمود (2007م)، وحسن (2007م). بينما أهتمت دراسة عبد الكريم (1999م) المرحلة الابتدائية .
بينما تناولت دراسات أخرى المرحلة الجامعية كدراسة الزهراني (1423هـ)، والمبارك (1425هـ)، أما دراسة الحساوي (2005) تناولت المعاهد التقنية.

وانتقلت دراسة الشهراني (1431هـ) مع الدراسة الحالية في تطبيقها على المرحلة المتوسطة.

7. المادة الدراسية :

جاءت جميع الدراسات السابقة غير متفقة مع الدراسة الحالية في متغير المادة الدراسية المتمثلة بالجغرافية. باستثناء دراسة الشهراني (1431هـ) التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث تطبيقها في مادة الجغرافية.

8. مدة التجربة :

تباينت المدة التي استغرقتها تنفيذ التجربة في الدراسات السابقة بين (10) أسابيع كدراسة الحساوي (2005م) كحد أقصى، وأربعة أسابيع كحد أدنى كما في دراسة محمود (2007م)، وحسن (2007م) .
و(6) أسابيع كما في دراسة المبارك (1425هـ)، والزهراني (1423هـ)، واستغرقت دراسة الشهراني (45) يوماً فيما لم تذكر بعض الدراسات المدة التي استغرقتها التجربة كدراسة عبد الكريم (1999م).
بينما الدراسة الحالية استغرقت (8) أسابيع لتطبيق التجربة.

9. أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسات السابقة على أدوات متنوعة في التحقق من فرضياتها بما يتناسب وأهدافها، أذ أعتمد بعضها على الاختبار التحصيلي فقط كدراسة الزهراني (1423هـ)، واعتمدت دراسة الشهراني (1431هـ) على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو المادة. واعتمدت دراسة المبارك (1425هـ)، والحساوي (2005م) في التحصيل والاحتفاظ والدافعية للتعلم .

بينما اعتمدت دراسة عبد الكريم (1999م) على مقياس مهارات ألتصال العلمي، ودراسة محمود (2007م) اعتمدت على مقياس تنمية عناصر التنور المعلوماتي .

بينما اعتمدت دراسة حسن (2007م) على مقياس تنمية مهارات حل المشكلات، واقتصرت دراسة الهابس وآخرون (2000م) على المنهج الوصفي (دراسة الحالة).

أما أدوات الدراسة الحالية فقد تمثلت بالاختبار التحصيلي والاحتفاظ .

10. الوسائل الاحصائية :

تباينت الوسائل الاحصائية المستعملة لمعالجة البيانات في الدراسات السابقة أذ أستعان بعضها بالاختبار التائي (t test) لعينتين مستقلتين وهي تتفق مع الدراسة الحالية التي أستعان بها الباحث، وأخرى استعانت بتحليل التباين المصاحب ومعادلة ألفا . كرونباخ، وأخرى اشتملت الى جانب تحليل التباين الأحادي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واختبار شيفية للمقارنات البعدية.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

1. تحديد موضوع البحث الحالي .

2. التعرف على الكثير من البرامج الإلكترونية التي يمكن توظيفها في تدريس الجغرافية .
3. أستفاد الباحث من منهجية وأدوات البحث وبناء أدوات البحث الملائمة .
4. أدى اطلاع الباحث على هذه الدراسات الى وضوح فكرته ونضوجة ومعرفته بكيفية وضع الخطط التي يسير عليها في اتمام دراسته.
5. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي وأهدافه.
6. تحديد مجتمع البحث وعينته والاستفادة من المنهجية التي اعتمدها الباحثون في دراساتهم التجريبية .
7. توفير الأسس المنطقية لبعض الجوانب النظرية وتنظيمها وتحديد محاورها الأساسية .
8. التعرف الى بعض المصادر المتعلقة بموضوع البحث الحالي .

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث وإجراءاته، ومجتمعة واسلوب اختيار عينته، وخطوات بناء أدواته، والتأكد من صدقها وثباتها وصعوبة الفقرة وقوة تمييزها، والوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل بيانات ومعلومات البحث.

مجتمع البحث وعينته:

1 - مجتمع المدارس:

ان تحديد مجتمع البحث امر مهم في البحوث التربوية، لما له من ضرورة لازمة في اختيار عينة البحث، ومن متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس المتوسطة النهارية (مركز محافظة بابل) من مدارس البنين التي لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن شعبتين، ولمعرفة هذه المدارس ومواقعها استعان الباحث بشعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل، وحصل على أسماء المدارس المتوسطة النهارية التي تتوفر فيها متطلبات البحث وقد وجدها (15) مدرسة.

2 - عينة البحث:

العينة هي جزء من مجتمع البحث الذي يتناوله الباحث بالدراسة، لذا يجب على الباحث عند اختياره عينة بحثه ان تكون كافية وفق قواعد خاصة، وممثلة للمجتمع لضمان الحصول على نتائج صادقة فيما يخص موضوع البحث بكل جوانبه (داود، 2005: 58) .

أ - عينة المدارس .

اختار الباحث عشوائياً⁽¹⁾ متوسطة الرافدين لتطبيق التجربة، وكانت تضم (6) شعب لطلاب الصف الثاني المتوسط، والطلاب فيها من بيئة واحدة، ومستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متقاربة واستعمل الباحث الطريقة العشوائية لأجل أن تكون نتائج البحث قابلة للتعميم.

ب - عينة الطلاب .

بعد ان حدد الباحث المدرسة التي سيجري فيها التجربة، زارها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، ووجد ان المدرسة تضم (6) شعب للصف الثاني المتوسط هي (أ، ب، ج، د، هـ، و) . وبطريقة السحب العشوائي حدد الباحث شعبتين منها هي (د، هـ) وبالأسلوب العشوائي ايضاً وزع طرق التدريس على الشعبتين فكانت الخرائط الإلكترونية من نصيب الشعبة (د) والصور الفضائية من نصيب الشعبة (هـ)، وبلغ عدد طلاب مجموعتي البحث (71) طالباً، بواقع (36) طالب لشعبة (د) و(35) طالب لشعبة (هـ)، بعد استبعاد الطلاب المخففين في العام الدراسي الماضي (2012- 2013) من مجموعتي البحث وكان عددهم (18) منهم (8) طلاب في المجموعة التجريبية الاولى

(1). تمت عملية اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط، اذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، ثم سحب واحدة منها فكانت متوسطة الرافدين للبنين.

و(10) طلاب في المجموعة التجريبية الثانية، حيث تم استبعادهم من النتائج النهائية فقط وذلك لخبرتهم السابقة بالموضوعات التي ستدرس خلال مدة التجربة مع ابقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي. وجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد الطلاب المخففين وبعده لمتوسطة الراقدين للبنين

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
د	التجريبية الأولى	44	36
هـ	التجريبية الثانية	45	35
	المجموع	89	71

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث

على الرغم من أن طلاب العينة جميعهم من وسط اجتماعي واقتصادي وثقافي واحد ولأنهم من مدرسة واحدة ومن سكنة منطقة سكنية واحدة، فقد حرص الباحث قبل إجراء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة إذ وزع الباحث استمارة تحتوي بعض المعلومات المراد إجراء التكافؤ فيها على طلاب عينة البحث، وحصل على المعلومات الأخرى من سجل الدرجات بالتعاون مع إدارة المدرسة، ومن تلك المتغيرات ما يأتي :

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور :

حصل الباحث على المعلومات اللازمة عن أعمار طلاب البحث من الاستمارات التي وزعت على الطلاب، وقد حسب الباحث عمر الطالب بالشهور، إذ بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الأولى (167.56) شهراً ومتوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (167.88) شهراً، وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طلاب مجموعتي البحث، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.33) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولة البالغة (2.000) بدرجة حرية (69) وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية متكافئتان في العمر الزمني وجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولة)

لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور لمتوسطة الراقدين للبنين

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	أنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى 0.05
						المجدولة	المحسوبة	
التجريبية الأولى	36	167.56	20.69	4.54	69	2.000	0.25	غير دالة
التجريبية الثانية	35	167.88	38.32	6.19				أحصائياً

2- العمر العقلي (الذكاء) The Mental Age (Intelligence) .:

اختار الباحث المصفوفات المتتابعة التي أعدها رافن (Raven) المعرق لقياس الذكاء، إذ يعده علماء النفس من الاختبارات الجيدة لما يمتلكه من صدق وثبات وله معايير تصلح للبيئة المحلية . يتكون الاختبار من خمسة أقسام هي (أ، ب، ج، د، هـ) في كل قسم مصفوفة متدرجة في الصعوبة ويطلب من المفحوص إكمالها باختيار البديل المناسب من بين عدة بدائل (رافن، 1983: 1-60)، يحصل المفحوص على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة والاجابة الخاطئة يعطى لها صفر، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطالب على اجابته في جميع الفقرات بصورة صحيحة هي (60) درجة، مدة تطبيق الاختبار (90) دقيقة.

طبق الاختبار على عينة البحث بتاريخ 2013/10/14 وبعد تصحيح الاجابات تم الحصول على درجات الذكاء لطلاب مجموعتي البحث وقد حسب الباحث المتوسط الحسابي لكل مجموعة، وتمت معالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات ومن ملاحظة جدول (5) نجد أن قيمة (F) المحسوبة هي (1.89) وهي اقل من قيمتها الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (69) وهذا يعني ان مجموعتي البحث متكافئة بمتغير الذكاء.

جدول (5)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والمجدولة) لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء لمتوسطة الرافدين للبنين

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدالة عند مستوى 0.05
						المجدولة	المحسوبة	
التجريبية الأولى	36	30.67	34.44	5.86	69	2.000	1.89	غير دالة
التجريبية الثانية	35	33.28	33.68	5.80				أحصائياً

3- درجات مادة الجغرافية العامة في الاختبار النهائي للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2012 - 2013) ⁽¹⁾ :

حصل الباحث على درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2012 - 2013) من سجل الدرجات المعد من قبل إدارة المدرسة، اذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى في مادة الجغرافية العامة في الاختبار النهائي للصف الاول المتوسط (62.47) درجة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (61.45) درجة، وعند استخدام معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة الجغرافية العامة بينهما، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.42) وهي أصغر من القيمة التائية المجدولة البالغة (2.000) بدرجة حرية (69)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والمجدولة) لدرجات مجموعتي البحث في مادة الجغرافية العامة في الاختبار النهائي للصف الاول المتوسط لمتوسطة الرافدين للبنين

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدالة عند مستوى 0.05
						المجدولة	المحسوبة	
التجريبية الأولى	36	62.47	72.41	8.50	69	2.000	0.42	غير دالة
التجريبية الثانية	35	61.45	133.9	11.57				أحصائياً

4- التحصيل الدراسي للآباء ⁽¹⁾ :

يتضح من الجدول (7) ان مجموعتي البحث التجريبيتين (الاولى والثانية) متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام مربع كاي أن قيمة (كا²) المحسوبة (1.29) وهي أقل من قيمة (كا²)

⁽¹⁾ درجة مادة الجغرافية العامة في الاختبار النهائي للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2012-2013) كانت من (100) درجة.
⁽¹⁾ دمجت الخلايا (أمي وابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (5) خلايا بدرجة حرية (4) .

المجدولة البالغة (9.49) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (4)، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير .

جدول (7)

تكرار التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث لمتوسطة الرافدين للبنين
وقيمتا (كا²) (المحسوبة والمجدولة)

الدالة عند مستوى 0.05	قيمتا (كا ²)		درجة الحرية	التحصيل الدراسي						المجموعة
	المجدولة	المحسوبة		كلية فما فوق	معهد	إعدادية	متوسطة	أمية وأبتدائية	إجم العينة	
غير دالة إحصائياً	9.49	1.29	4	7	4	9	8	8	36	التجريبية الأولى
				6	6	7	10	6	35	التجريبية الثانية
				13	10	16	18	14	71	المجموع

5- التحصيل الدراسي للأمهات (1) :

يتضح من جدول (8) أن مجموعتي البحث التجريبتين (الأولى والثانية) متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام مربع كاي، أن قيمة (كا²) المحسوبة (6.77) وهي أقل من قيمة (كا²) المجدولة والبالغة (7.82) عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (3).

جدول (8)

تكرار التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث لمتوسطة الرافدين للبنين وقيمتا (كا²) (المحسوبة والمجدولة)

الدلالة عند مستوى 0.05	قيمتا (كا ²)		درجة الحرية	التحصيل الدراسي					
	المجدولة	المحسوبة		كلية فما فوق	أعدادية ومعهد	متوسطة	أُمي وأبتدائية	إجم العينة	المجموعة
غير دالة إحصائياً	7.82	6.77	3	8	12	8	8	36	التجريبية الأولى
				6	13	10	6	35	التجريبية الثانية
				14	25	18	14	71	المجموع

رابعاً - ضبط المتغيرات الدخيلة: ويقصد به تثبيت جميع العوامل ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، وهو من العناصر المهمة في سيطرة الباحث على عمله وإنجاح تجربته، وبها يكسب الباحث ثقة عالية بدراسته، وتؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي للباحث أن يتعرف على المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها (روؤف 2001: 22) .

خامساً : مستلزمات البحث Find accessories :

لغرض تحقيق اغراض البحث واختبار فرضياته، تمكن الباحث من تهيئة بعض المتطلبات وهي كالآتي:

(1). دمجت الخلايا (أمية وأبتدائية) في خلية واحدة ودمجت الخلايا (أعدادية ومعهد) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (5)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) خلايا بدرجة حرية (3) .

أ- تحديد المادة الدراسية :

تم تحديد المادة الدراسية المتمثلة بمفردات مادة (جغرافية الوطن العربي) المقررة لطلاب الصف الثاني المتوسط - الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2012- 2013)، حيث أطلع الباحث على هذه المفردات كدليل للمحتوى الذي سيطبقه في التدريس، كذلك اطلع الباحث على المحتوى التعليمي الذي يقدمه مدرس المادة الاصلي من كتب ومصادر ومواقع الكترونية.

ب - صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساسية في بنائه، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والوسائل المناسبة (الإمام وآخرون، 1990: 42).

فالأهداف السلوكية هي النتائج النهائية للتعلم مبنية على شكل تغيرات في سلوك الطالب (توق وآخرون، 2003: 58)، لذلك يجب ان تكون تلك العبارات محددة غاية التحديد، وان تستخدم عند صياغتها أفعالاً واقعية يمكن قياسها (ابو جادو، 2007: 254).

ج - اعداد الوسائل التعليمية:

بعد اطلاع الباحث على محتويات الفصلين الاول والثاني المقرر تدريسهما قام باعداد مجموعة من الوسائل التعليمية منها مايتعلق بجهاز الحاسوب المحمول وشاشة العرض (البلازما)، والبرامج الالكترونية المتاحة عبر الشبكة العالمية كبرنامج غوغل إيرث، وويكي مابيا، وناسا، وأيرث فيو، وموسوعة ويكيديا. أذ قام الباحث بتتصيب هذه البرامج على جهاز الحاسوب المقرر توظيفه في تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة جغرافية الوطن العربي وباستعمال دليل لكيفية الدخول والخروج لهذه البرامج المتعلقة بالخرائط الالكترونية والصور الفضائية.

د - أعداد الخطط التدريسية :

تعرف الخطط التدريسية بأنها عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي الى بلوغ الاهداف المرسومة بفعالية واقتدار، وهي أحد المكونات الهامة لعملية التدريس (جامل، 2002: 23). ولما كان إعداد الخطط التدريسية أحد متطلبات نجاح عملية التدريس، فقد أعدَّ الباحث خططاً تدريسية لموضوعات جغرافية الوطن العربي التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المرسومة، وعلى وفق المتغير المستقل الأول الخرائط الالكترونية فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية الأولى، والمتغير المستقل الثاني فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية الثانية.

سادساً: إعداد الاختبار التحصيلي:

الاختبار التحصيلي هو إجراء منظم لتحديد مستوى ما تعلمه التلميذ، إذ يُستعمل في تقييم تحصيل الطلاب لأنَّه وسيلة الحصول على المعلومات التي تُشير إلى تقدّمهم، والاختبارات التحصيلية من الوسائل الاحصائية الكثيرة الاستعمال في قياس التحصيل وتقويمه، وهي من أكثر الوسائل التقويمية شيوعاً، وذلك ليسر عملية إعدادها وتصميمها وتطبيقها (الإمام، وآخرون، 1990: 59). ولما كان من مستلزمات البحث الحالي اعداد اختبار تحصيلي يستعمل في قياس تحصيل الطلاب في نهاية التجربة، ونظرا لعدم وجود اختبار تحصيلي مقنن يحقق اغراض هذا البحث فقد قام الباحث بأعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، لما تتميز به هذه الاختبارات من موضوعية وشمولية، ولما تنسم به من خصائص الصدق والثبات . وعلى اساس ذلك قام الباحث بأعداد (40) فقرة راعى في اعدادها شمولها لمحتوى المادة العلمية وتلبيتها لاهداف السلوكية التي اعددها الباحث، وتحقيقها اغراض البحث وحسب الخطوات الآتية :

أ- لائحة المواصفات (الخريطة الاختبارية) :

وهو جدول يربط الأهداف بالمحتوى ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الأجزاء المختلفة، ولجدول المواصفات فوائد كبيرة أهمها انه يعطي صدقاً كبيراً للاختبار، ويعطي للمادة الدراسية وزنها الحقيقي، ويساعد على قياس مدى تحقيق

الإغراض السلوكية للمادة على نحو كبير، (الفتلاوي، 2004: 240). وعليه قام الباحث بأعداد خريطة اختبارية (جدول مواصفات) تضمنت الفصلين الأول والثاني من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر لطلاب الصف الثاني المتوسط، وعددا من الأهداف السلوكية ضمن المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق). وتتطلب الخريطة الاختبارية استخراج الأهمية النسبية وعدد الفقرات في كل فصل والأهمية النسبية لكل مستوى من المستويات المعرفية وعدد الفقرات في كل مستوى من خلال استعمال القوانين الآتية:

عدد الصفحات في كل فصل

$$100 \times \frac{\text{عدد الفقرات في كل فصل}}{\text{عدد الصفحات في كل فصل}} = \text{أ - الأهمية النسبية للفصل}$$

العدد الكلي للصفحات

عدد الأهداف في كل مستوى

$$100 \times \frac{\text{عدد الفقرات في كل فصل}}{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}} = \text{ب - الأهمية النسبية لكل فصل}$$

عدد الأهداف الكلي

ت - عدد الفقرات في كل فصل = عدد الفقرات الكلي × الأهمية النسبية للفصل

ث - عدد الفقرات في كل مستوى = عدد الفقرات الكلي × الأهمية النسبية للمستوى (الياسري، 2010: 43) كما موضح في جدول (10)

جدول (10)

لائحة المواصفات (الخريطة الاختبارية)

ت	الموضوعات	الصفحات عدد	الأهداف السلوكية			عدد الفقرات			العدد الكلي الفقرات
			تذكر %40	فهم %31	تطبيق %29	تذكر %42,5	فهم %27,5	تطبيق %30	
1	الفصل الأول الوطن العربي مساحة - شكله حدوده - موقعة.	9	5	4	7	1	4	5	10
2	الفصل الثاني الخصائص الطبيعية التضاريس - المناخ والنبات الطبيعي - الموارد المائية.	38	41	32	26	16	7	7	30
	المجموع	47	46	36	33	17	11	12	40
	عدد الأهداف الكلي	115							

ب. صياغة فقرات الاختبار:

لما كان هدف البحث الحالي قياس تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالمادة، فقد أعد الباحث في ضوء محتوى المادة التي تم تدريسها لمجموعتي البحث هما: (الفصلين الأول والثاني)، وفي ضوء مستويات (بلوم) الثلاثة الأولى اختباراً تحصيلياً وكان من نوع الاختيار من متعدد للأسباب التي ذكرناها آنفاً، إذ يتكون هذا النوع من الأسئلة من جزئين: الجزء

الأول هو السؤال والجزء الآخر هو بدائل الإجابات التي غالباً ما تكون ثلاثة بدائل يختار منها الجواب الصحيح (عقل، 1971: 442)، ولقد بلغ عدد فقرات الاختبار (40) فقرة اختبارية.

جـ. تحليل فقرات الاختبار:

ولغرض معرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها، صرح الباحث بإجابات طلاب العينة الاستطلاعية، ثم رتب درجاتهم تنازلياً بعد ذلك قسم الباحث العينة الى نصفين الأول المتكون من (27) طالب ونطلق عليه الفئة العليا، والآخر (27) طالب نطلق عليه الفئة الدنيا، ثم حسب الباحث مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كما يأتي:

1. مستوى الصعوبة:

تعني صعوبة الفقرة "نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة". (عودة، 1993: 395)، استخراج الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار (ملحق 11) فوجدها منحصرة بين (0.77) و(0.46)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (0.20) و(0.80). (P. 66، 1971، Bloom)

2. قوة تمييز الفقرة:

وتعني "القدرة على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا فيما يخص الصفة التي تقيسها الفقرة". (Hedge 1966، P. 45)

وقد استخراج الباحث قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار فوجدها منحصرة بين (0.77) و(0.33)، ويشير (Ebel) إلى أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر. (P. 4-6، 1971، Ebel)

3. فاعلية البدائل غير الصحيحة:

يعد البديل الخطأ جيداً إذا كانت له القدرة على تشتيت انتباه الطالبات غير المتمكنات ومنعهن من الوصول إلى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة ويعد البديل الخطأ فاعلاً إذا كان عدد المتعلمين الذين يجذبهم في الفئة الدنيا أكبر من الفئة العليا. (ميخائيل، 1997: 100)، ويسعى مصمم الاختبار الى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة (الزوبعي وآخرون، 1981: 81).

وعند حساب الباحث لفاعلية البدائل غير الصحيحة وجد أنها تتراوح بين (-0.30) و(-0.05)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا. وبذلك تقرر الأبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه دون تغيير.

د - صدق الاختبار:

صدق الاختبار يعني مقدرة على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها (الإمام وآخرون، 1990: 123)، وقد توصل الباحث إلى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على المحكمين والخبراء وقد أشار عدد منهم إلى إجراء بعض التعديلات في بدائل الفقرات لتحقيق عنصر الوضوح فيها.

هـ - ثبات الاختبار:

إن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها (العجيلي وآخرون، 2001: 78). ولغرض التحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معادلة (كيودريتشاردسون-20) لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة غير الصحيحة (ملحم، 2000: 265) وكان مقدار معامل الثبات (0.88) وعليه نعد هذه الدرجة جيدة حيث أن الاختبار يتصف بالثبات إذا كانت قيمة ثباته (0.80 أو أكثر) (صلاح الدين، 2000: 534).

و- تعليمات الاختبار:

تصدر الاختبار مجموعة من التعليمات المرفقة مع ورقة الاختبار، وكانت بلغة يسيرة وواضحة وقد تضمنت أيضاً مثلاً محلولاً لتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة .

سابعاً: التطبيق الاستطلاعي للاختبار Application of the pilot test:

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة مكونة من (100) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة حمورابي للبنين في يوم الأربعاء بتاريخ (11 / 12 / 2013م)، وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية اتضح للباحث أن (45) دقيقة كانت كافية للإجابة عن الاختبار، فقد تم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم حساب متوسط زمن الاختبار باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}}{2}$$

$$= \frac{50 + 40}{2} = 45 \text{ دقيقة}$$

(الزويبي، 1981 : 74)

ثامناً: تطبيق الاختبار على عينة البحث

The application of the test on the sample search:

قبل انتهاء التجربة بأسبوع، أخبر الباحث الطلاب بأن هناك اختباراً سيجري لهم في الموضوعات التي درّسها لهم، وطبق الاختبار على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية الاولى والثانية) يوم الاثنين (16 / 12 / 2013) في الساعة (1.20) دقيقة ظهراً في القاعة الكبيرة بالاتفاق مع إدارة المدرسة، وقد أشرف الباحث بنفسه على عملية الاختبار وبمساعدة بعض مدرسي المدرسة من أجل المحافظة على سلامة التجربة .

تاسعاً: تطبيق الاختبار لقياس الاحتفاظ بالمادة

The application of the test to measure the retention rule:

طبق الاختبار مرة أخرى بتاريخ (30 / 12 / 2013) أي بعد مرور إسبوعين على عينة البحث نفسها لمعرفة مدى احتفاظهم بالمادة، إذ طبق الاختبار نفسه مع تغيير في تسلسل ترتيب الأسئلة لاعتقاد الباحث بأن بقاء ترتيب الأسئلة نفسه قد يساعد الطلاب على تذكر تسلسل الإجابات الصحيحة وكانت النتيجة أيضاً لصالح المجموعة التجريبية الأولى إذ بلغت أعلى درجة (33) وأدنى درجة (21)، أما المجموعة التجريبية الثانية فبلغت أعلى درجة (34) وأدنى درجة (13).

عاشراً: طريقة تصحيح الاختبار Correction method test:

اعتمد الباحث في أثناء فحص الإجابات على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفرًا للإجابة غير الصحيحة، في حين عامل الباحث الفقرات المتروكة أو التي وضع لها أكثر من بديل والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة معاملًا للإجابات غير الصحيحة، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (40) درجة والدرجة الدنيا (صفرًا)، ويعد عملية التصحيح وجد الباحث أن الدرجة (38) هي أعلى درجة والدرجة (17) هي أدنى درجة في المجموعة التجريبية الأولى وأعلى درجة (38) وأدنى درجة (18) للمجموعة التجريبية الثانية .

أحدى عشر : الوسائل الاحصائية Statistical methods:

1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين

استعمل الباحث هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات وفي حساب دلالات الفروق بينهما في اختبار التحصيل .

$$T = \frac{\bar{S}_1 + \bar{S}_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{(n_1)} + \frac{1}{(n_2)} \right] \frac{{}^2E_1(1-n_1) + {}^2E_2(1-n_2)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

حيث تمثل : ($\bar{S}_1$) الوسط الحسابي للعينة الأولى .

($\bar{S}_2$) الوسط الحسابي للعينة الثانية .

(n_1) عدد أفراد العينة الأولى .

(n_2) عدد أفراد العينة الثانية .

(E_1^2) تباين العينة الأولى .

(E_2^2) تباين العينة الثانية . (البياتي وزكريا : 1977 : 260)

2- معادلة معامل الصعوبة

استعملت لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي :

$$ص = \frac{م}{ك} \times 100$$

حيث تمثل :

(ص) صعوبة الفقرة .

(م) مجموعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(ك) مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا . (الظاهر وآخرون : 2002 : 128)

3- معادلة معامل تمييز الفقرة .

استعملت لحساب تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي :

$$T = \frac{E_1 - E_2}{100 \times \frac{1}{K}}$$

حيث تمثل : (ت) معامل تمييز الفقرة .

(ع م) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

(د م) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

(ك) عدد الطالبات في إحدى المجموعتين أي نصف مجموع الأفراد من كل من المجموعتين العليا والدنيا .

$$\frac{1}{2}$$

(الزيود وهشام : 2005 : 90)

4- معادلة معامل ارتباط بيرسون

استعملت لحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار :

$$r = \frac{N \text{ مـج س ص} - (\text{مـج س}) (\text{مـج ص})}{\sqrt{[N \text{ مـج س}^2 - (\text{مـج س})^2] [N \text{ مـج ص}^2 - (\text{مـج ص})^2]}}$$

حيث أن : (ر) معامل ارتباط بيرسون .

(ن) عدد أفراد العينة .

(س) قيم المتغير الأول .

(ص) قيم المتغير الثاني .

(البياتي وزكريا، 1977 : 183)

5- معادلة فعالية البدائل الخطأ

استعملت لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار المتكون من الاختيار من متعدد :

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{N \text{ ع م} - N \text{ د م}}{N}$$

إذ تمثل : (ن ع م) عدد الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة العليا .

(ن د م) عدد الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة الدنيا .

(ن) نصف العدد الكلي للطلاب (عينة البحث) .

(الظاهر وآخرون، 2002: 91)

6- مربع كاي

استعملته الباحثة في إيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

$$\chi^2 = \frac{(L - Q)^2}{Q}$$

إذ تمثل : (ل) التكرار الملاحظ .

(ق) التكرار المتوقع .

(البياتي وزكريا : 1977 : 293)

7- معادلة استخراج القيمة التائية

استعملت لحساب القيمة الاحصائية لدلالة معاملات ارتباط بيرسون .

$$t = \frac{r \text{ س ص}}{\sqrt{\frac{(1 - r^2)}{N - 2}}}$$

إذ تمثل : (ر س ص) معامل ارتباط بيرسون .

r^2 : معامل ارتباط بيرسون .

(ن) عدد أفراد العينة. (البياتي وزكريا: 1977: 274)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتفسيراً للنتائج التي اسفر عنها البحث الحالي، وهي على النحو الآتي:

أولاً : عرض النتائج

أ- الفرضية الصفريّة الأولى :

للاوصول الى هدف البحث الحالي وللتحقق من الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أن : " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون باستعمال الخرائط الالكترونية، ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون باستعمال الصور الفضائية في مادة "جغرافية الوطن العربي" للصف الثاني المتوسط، استخدم الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطين حسابيين لدرجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي النهائي، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف والقيمتان التائيتان (المحسوبة والمجدولة) والدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار التحصيل النهائي

مستوى الدلالة	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	المجدولة	المحسوبة						
دالة إحصائية عند مستوى (0.05)	2.000	2.33	69	5.89	34.69	25.5	36	التجريبية الاولى
				6.21	38.65	28.85	35	التجريبية الثانية

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الاولى (25.5) وتباين قدره (34.69) وانحراف (5.89)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (28.8) وتباين قدره (28.85) وانحراف قدره (6.21)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2.33) في حين كانت القيمة التائية المجدولة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (69)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة رفضت الفرضية الصفريّة وقبلت الفرضية البديلة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الصور الفضائية.

ب - الفرضية الصفريّة الثانية:

للتحقق من الفرضية الصفريّة الثانية التي تنص على أن : " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات احتفاظ الطلاب الذين يدرسون باستعمال الخرائط الالكترونية، ومتوسط درجات احتفاظ الطلاب الذين يدرسون باستعمال الصور الفضائية في مادة "جغرافية الوطن العربي" للصف الثاني المتوسط، قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبيتين بعد مرور أسبوعين من تطبيق اختبار التحصيل النهائي، واستخدم الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطين حسابيين لدرجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في إعادة الاختبار (الاحتفاظ بالمادة)، وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف والقيمتان التائيتان (المحسوبة والمجدولة) والدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في الاحتفاظ بالمادة

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
						المجدولة	المحسوبة	
التجريبية الاولى	36	30.02	28.13	5.30	69	2.000	3.15	دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)
التجريبية الثانية	35	26.22	23.26	4.82				

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الاولى (30.02) وتباين قدره (28.13) وانحراف قدره (5.30)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (26.22) وتباين قدره (23.26) وانحراف قدره (4.82)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (3.15) في حين كانت القيمة التائية المجدولة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (69)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة رفضت الفرضية الصفرية وقبلت الفرضية البديلة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في الاحتفاظ بالمادة (إعادة الاختبار) لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال الخرائط الالكترونية.

ثانياً : تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها آنفاً، ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال الصور الفضائية في الاختبار التحصيلي النهائي، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستعمال الخرائط الالكترونية في الاحتفاظ بالمادة (إعادة الاختبار)، ويعتقد الباحث أن سبب ذلك يعود الى :

- 1- الفاعلية التي تتميز بها طريقة استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية، ونظراً لاستعمالها الوسائل التكنولوجية الحديثة والسهولة الاستعمال.
- 2- ملائمة الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية لمستوى الطلاب في هذه المرحلة، فقد تكون قابلية الطلاب وقدراتهم في هذه المرحلة أعلى من مجرد مشاهدة الخرائط والصور الفضائية عبر شاشة عرض كبيره، وإنما التعرف على الظواهر الطبيعية والبشرية والمشاركة في المحتوى المعلوماتي مع الآخرين مما يساعد على إكمال الصورة في أذهان الطلاب، لأنه تعلم بأسلوب مباشر .
- 3- أستعمل الباحث أدوات وأساليب متعلقة بالخرائط الالكترونية والصور الفضائية ومنها مواقع الكترونية متعددة عملت على إثارة حاسة السمع والبصر والعقول والاحساس بواقع الظواهر الجغرافية كما توجد في الطبيعة. وهي عبارة عن قاعدة معلومات جغرافية وخرائط وصور فضائية، وفي أشكال مختلفة يستطيع الطالب استدعاء ما يحتاجه من معلومات.
- 4- تحمل الطلاب المسؤولية الأساسية أثناء التعلم، تتمثل في البحث والتحليل، والقيام بالأنشطة الاستقصائية للتوصل للنتيجة المطلوبة، فالمدرس يساعد ويوجه طلابه نحو الموضوعات الجغرافية التي تحتاج الى توضيح وفهم أكبر من المدرس لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة جغرافية الوطن العربي، ولكن الجزء الأكبر من التعلم يقع على عاتق الطالب.

5- طريقة تقديم المحتوى بشكل الكتروني للمادة التعليمية من حيث تنظيمها وعرضها بشكل منطقي وواقعي وليس افتراضي كما في الخرائط والصور الجغرافية الورقية، ومن خلالها يستطيع الطالب الوصول الى المعلومات بسهولة وبأسرع وقت ممكن .

6- أن استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية غير مقتصر على الكتاب المدرسي والمدرس أو على الزمان والمكان، بل أوجد بيئة تعليمية ساعدت الطلاب في الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة وبشكل محفز، مما أدى الى زيادة فهم المجموعتين التجريبيتين للمفاهيم الجغرافية وسهل حفظها وتذكرها وتطبيقها في مواقف جديدة.

7- خصائص تدريس مادة الجغرافية الذي يركز استعمال الخرائط والصور في وصف وتفسير وتحليل للظواهر الجغرافية. مما أكسب طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال الخرائط الالكترونية عبر الشبكة العالمية القدرة على الوصف والتفسير والتحليل لمحتوى مادة جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط، وكذلك تمكن طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الصور الفضائية من مشاهدة الظواهر الطبيعية والبشرية بأبعادها الثلاثية الحقيقية.

8- وقد يعزى تفوق طلاب المجموعة الاولى في الاحتفاظ، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل، الى إتاحة استعمال البرامج والروابط الالكترونية عبر الشبكة العالمية في أي مكان وزمان يرغب الطالب في تعلمه، فهناك العديد من المواقع الالكترونية المتخصصة في مجال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية والأطالس الجغرافية العالمية، والذي أعطى تغذية راجعة ساهمت في إثراء معلومات الطلاب.

الفصل الخامس

يتضمن هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل اليها الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي.

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي :

1. أن استعمال الخرائط الالكترونية عبر الشبكة العالمية ساعد على رفع مستوى الاحتفاظ بالنسبة للمجموعة التجريبية الاولى، كما ساعد استعمال الصور الفضائية عبر الشبكة العالمية على رفع مستوى التحصيل بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية.
2. إن استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية ساعد على ظهور سلوكيات مرغوب فيها لدى الطلاب منها الانتباه خلال الدرس والعناية بمادة جغرافية الوطن العربي وإثارة تشويقهم الى موضوع الدرس وحماس الطلاب وترقبهم لموضوع الدرس القادم.
3. إن الموضوعات التي درسها الباحث خلال مدة التجربة من الموضوعات التي يلائم تدريسها باستعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية، وذلك لأن النتائج جاءت مطابقة لهذا التوصيف .
4. أن استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية من خلال الشبكة العالمية يعالج العديد من المشاكل التربوية الحاضرة كأزدحام الصفوف بالطلاب والتسرب والملل ويجعل التعلم أكثر تشويقاً وأثارة، خصوصاً الطلاب الذين يرون أن التعلم عمل شاق بسبب أن المادة التعليمية جافة أو قد تكون معدة بأسلوب لفظي مجرد.

ثانياً : التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :

1. التأكيد على ضرورة الاستفادة من خدمات الشبكة العالمية بكل صورها في عمليتي التعليم والتعلم ومنها استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية في تدريس مادة الجغرافية.

2. تشجيع الطلاب على استعمال الحاسوب والانترنت في التعلم وتعليمهم طرائق البحث باستعمال الانترنت عن المعلومات العلمية وتنمية مهاراتهم على ربط المعلومات ونقدها وكيفية المفاضلة بين الكم المتنامي من المعرفة.
3. اعتبار استعمال أدوات وأساليب التعليم الالكتروني في تعليم وتعلم الجغرافية إحدى الكفايات الأساسية لمدرسي الجغرافية، حرصاً على استثمار هذه التقنيات وتوظيفها في تدريس مادة الجغرافية.
4. يفضل جعل الوقت المخصص لتدريس مادة الجغرافية درسين متتابعين ضمن الجدول الأسبوعي للدروس، لكي تتاح الفرصة للمدرسين من تغطية موضوع الدرس من خلال الابحار عبر خدمات الشبكة العالمية حيث برامج الخرائط الالكترونية والصور الفضائية.

ثالثاً : المقترحات

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي يضع الباحث المقترحات الآتية :
1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية وتقنياتها.
 2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل ومواد دراسية أخرى .
 3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تهدف الى معرفة أثر استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في متغيرات أخرى غير التحصيل والاحتفاظ بكتمية اتجاهات الطلاب والميول والثقة بالنفس واكتساب المفاهيم الحياتية.
 4. إجراء دراسة تهدف الى تقويم المواقع الالكترونية المتعلقة بالخرائط الالكترونية والصور الفضائية المتاحة عبر الشبكة العالمية .

المصادر:

1. أبو جادو، صالح محمد علي وآخرون. تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
2. أبو سرحان، عطية عودة: دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية، دار الوضاح، عمان، الأردن، 2000م.
3. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، العراق، 1977.
4. الزهراني، عماد، أثر استخدام صفحات الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، 2003م. 1423هـ .
5. العجيلي، صباح حسين وآخرون . مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق، 2001م.
6. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. كفايات تدريس المواد الاجتماعية، دار الشروق للنشر، عمان، 2004م.
7. الإمام، مصطفى محمود وآخرون. التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
8. البكري، عبد الله يحيى. بناء برنامج فيديو تعليمي في مادة التاريخ ومعرفة أثره في التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الجمهورية اليمنية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد - كلية التربية/ ابن رشد، 2003.
9. الحسنائي، موفق عبد العزيز. أثر شبكة المعلومات الدولية وبرامج الحاسوب في تدريس الكتلونيات القدرة الكهربائية في تحصيل الطلبة والاحتفاظ بالمعلومات والدافعية للتعلم، جامعة بغداد، كلية التربية، أبن الهيثم، رسالة ماجستير منشورة، 2005م.
10. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1981م.
11. الشرييني، فوزي وآخرون. تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة، عمان، 2011.

12. الشهباني، مسعود محمد تومنان. أثر استخدام الخرائط الإلكترونية من خلال الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة واتجاهاتهم نحوها، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، أطروحة دكتوراه منشورة، 1431هـ.
13. العبادي، رائد خليل. الاختبارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي عمان، 2006م.
- 14- العمري، صالح. تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفي "النظرة والتطبيق"، الزرقاء، الأردن، 2004.
15. المبارك، أحمد. أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الانترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية، 1425هـ .
16. الهابس، عبد الله بن عبد العزيز وآخرون. الأسس العملية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت، المجلة التربوية، الكويت، العدد(57)، المجلد (15)، 165، 199، 2000 م .
- 17 . الياسري، محمد عزيز. القياس والتقويم التربوي، عمان، 2010م.
- 18 . توفيق، مثني محمد كاظم. الخرائط الالكترونية وصور الاقمار الصناعية، المديرية العامة لتوزيع كهرباء الكرخ، 2008م.
19. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرائق تدريس المواد الاجتماعية، دار المناهج، عمان، 2007م .
20. حسن، ميرفت. فاعلية استخدام المواقع البيئية على شبكة الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2007م.
21. خضر، فخري رشيد. طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، 2006م .
22. داود، حسام السيد. مبادئ البحث العلمي والتربوي، دار أسامة للتوزيع والنشر، عمان، 2005م .
- 23- رافن، جي، سي، 1983، اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية، ترجمة الدكتور فخري الدباغ وآخرون، جامعة الموصل - العراق.
24. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق. التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
25. عاقل، فاخر . معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1971م.
26. عبد السلام، سعاد. أساليب معاصره في تدريس الاجتماعيات، دار الحياة للنشر والتوزيع، 2010م.
- 27 . عبد الكريم، سعد خليفة . أثر استخدام الإنترنت على تنمية مهارات الاتصال العلمي الإلكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات . مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ج 2، العدد 15، 1999.
28. محمود، مروة. فاعلية استخدام بعض المواقع والصفحات العلمية على شبكة الانترنت في تنمية عناصر التتور المعلوماتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2007م.
- 29- ميخائيل، أمكانيوس. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997م .
30. وزير، سلوى أبو بكر وآخرون . تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 31- صلاح الدين، محمود علام . القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- 32- ملحم، سامي محمد . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.

أثر اللغة العربية في اللغة العبرية في ترجمة معاني القرآن الكريم ومشكلات التراجم العبرية

م.م. علي سداد جعفر

جامعة بابل / كلية الآداب

The Impact of Arabic on Hebrew in the Translation of the Meanings of the Holy Koran and the Problems of the Hebrew Translations

Assist. Lecturer Ali Sadad Ja'far

University of Babylon / College of Arts

Abstract

Language is the image of society and its history of development. Its vocabularies and expressions are not mere an internal creation of lingual or linguistic transformations but a result of social transformations which are deeper and more effective than the language. Translation can be generally defined as the substitution of one language for another, i.e., from the source or the first language to the target or the second language. Real translation is not a literal transferring of words from one language into another but to use the word in the target language in a way that conveys the meanings, thoughts, and feelings of the word in the source language.

المقدمة:

اللغة هي صورة المجتمع وتاريخ تطوره، فالمفردات التي تدخل إليها، والتعبير التي تولد فيها، لا يمكن أن تكون مجرد نتيجة داخلية للتحويلات اللسانية أو اللغوية، بل هي نتاج تحولات اجتماعية أعمق من اللغة وأبعد أثراً .

ويمكننا تعريف الترجمة بأنها من حيث معناها الشامل: إبدال لغة مكان لغة أخرى، أي من لغة المصدر أو الأولى أو الأساس إلى لغة النقل أو الهدف أو الثانية .

فالترجمة الحقيقية ليست النقل الحرفي للألفاظ من لغة إلى أخرى بل هي استخدام لفظ لغة الهدف لتوصيل ما يحمله لفظ لغة المصدر من معان وأفكار وشعور .

وهناك تعريف قد يكون أضيق وأدق وهو نقل لفظة من السياق الواردة فيه تلك اللفظة إلى لغة أخرى، وعند ذاك يجب مراعاة العناصر الثلاثة أثناء النقل وهي العناصر اللفظية والنحوية والأسلوبية لتكون بشكل جيد من ناحية الارتباط والأحكام .

تنقسم الترجمة إلى ترجمه شفهي وترجمة تحريرية كما أن الترجمة التحريرية تنقسم إلى عدة أنواع من بينها الترجمة الدينية . تعتبر الترجمة الدينية من أصعب أنواع التراجم وذلك لتعلقها بمواضيع دينية، وتتلخص مشكلات الترجمة على نحو عام والترجمة الدينية على نحو خاص في إيجاد مقابل نصي أو أسلوب في نقل سمة النص العامة من خلال حيلة أو حيل لغوية تناسب اللغة الهدف وتؤثر في تلقي النص المترجم، على أن لا يتناسى من يقوم بالترجمة أو يبتعد عن نظريات الترجمة الدينية التي تعتمد على المكافئ الترجمي ونظرية روح النص، وتحتاج النصوص الدينية عند ترجمتها إلى لغة أخرى إلى العودة إلى كتب التفسير الخاصة بتلك النصوص، إضافة إلى الاطلاع على الثقافة اللغوية والأسس اللسانية الخاصة بتلك النصوص من أجل إيجاد المقابلات المناسبة والمكافآت المعادلة في اللغة المترجم إليها .

لا شك في أن ترجمة المصطلحات والمفاهيم الدينية ترجمة صحيحة ودقيقة أمر في غاية الأهمية لمن يتوخى الدقة في ترجمته ويجتهد في إيصال المعاني إلى قراء اللغة المنقول إليها بدقة متناهية وسلاسة لغوية يؤخذ فيهما بعين الاعتبار المخزون اللغوي والثقافي للغة المنقول إليها، لأن ذلك شرط رئيسي لإنجاح الترجمة .

كان القرآن الكريم ومازال محط أنظار الدارسين، ومناطق اهتمامهم في كل زمان ومكان، فهو معين لا ينضب لكل العلوم والمعارف فهو يحتوي على المعاني الدقيقة، فكل كلمة أو حرف أو حركة فيه تناسب موقعها وتوافق القصد منها

سواء أدركها المشتغلون بتفسيره وإعرابه أو لم يدركه، ويُعد القرآن الكريم من أكثر الكتب أهمية لدى المستشرقين الذين عكفوا على دراسته ومحاولة فهمه سواء بلغته العربية أو عن طريق ترجمته إلى العديد من اللغات العالمية .

فعمل اليهود على ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة العبرية مستندين في ذلك إلى أن اللغة العبرية هي إحدى اللغات السامية والتي تعد من اللغات السامية العريقة ومن المفروض أنها تحمل السمات والمميزات اللغوية المشتركة للغة الأصلية الأم، وإلى أنها أكثر قدرة من غيرها من اللغات على نقل جوهر ومضمون القرآن الكريم كلمة كلمة، فهي أخت للغة العربية المدون بها، في حين أنه لا يوجد في اللغات السامية، ومنها العبرية، مقابل للكثير من ألفاظ القرآن الكريم بالرغم من التطور الذي شهدته العبرية في مجال الاستعارة أو ما يعرف بالعبرنة من الكثير من المصادر اليهودية القديمة واللغات السامية الحية وكذلك اللغات الأوروبية .

الترجمة ومشكلات ترجمة معاني القرآن الكريم:

اللغة هي رموز صوتية تتألف من معان معينة، وتعد ردود فعل أو استجابات لمؤثرات خارجية إلى أن يصبح الشكل المقبول منها من الناحية الاجتماعية عادة أو عرفاً لدى الفرد ومن ثم لدى المجتمع¹، أما الترجمة فهي فن من أرقى الفنون الإنسانية منذ التاريخ فهي الفن الوحيد الذي يخلق التواصل بين شعوب الأرض قاطبة²، فقد كانت الترجمة دائماً مصدراً مهماً وغنياً في رفد المعرفة والثقافة لكثير من الأمم³.

فالترجمة أو النقل هي إعادة كتابة موضوع معين بلغة غير اللغة التي كتب بها أصلاً، وهي نقل الألفاظ والمعاني والأساليب من لغة إلى لغة أخرى⁴، ومع أن الترجمة قديمة قدم الأدب إلا أن هناك جدل مستمراً بين من يرون فيها التقيد بالأصل حرفياً ومن يرون التصرف ومن يرون عدم الجدوى في الترجمة لمن يريد أن يتذوق الأثر الأدبي على الوجه الصحيح⁵.

والترجمة في الأساس عملية إبداعية بحيث يقوم المترجم بدراسة جميع المعطيات الضرورية لفهم النص الأصلي وإعادة خلقه ويدخل ضمن ذلك العملية العامة للترجمة معزولة عن الزمن الذي يدرس فيها المترجم هذه المعطيات سواء بدءاً بالعمل خلف مكتبه أو مباشرة إبان الترجمة . فالترجمة تبدأ عندما يبدأ المترجم بنفسه في النتاج الذي يترجمه شاعراً انه يقوم هو بكتابة النتاج⁶.

ولكي تكون الترجمة عملاً ناجحاً ونشاطاً ثقافياً مجدياً لابد لها من مترجم له الإمكانيات أو المستلزمات التامة من الناحية اللغوية والفنية والتكوين اللغوي بتنوع اللغات والتكوين الفني بتنوع المادة العلمية أو الأدبية التي تتناولها الكتب أو تعالجها المقالات والبحوث⁷.

إن الصعوبة الأساسية في هذا الفن متأتية من وجود ألفاظ معينة في كل لغة لا مقابل لها في اللغات الأخرى، ومن هذا القبيل الألفاظ الدالة على الأخلاق والعواطف والمشاعر المنعكسة أو الذاتية⁸.

¹ . عليان، د. سيد سليمان، دروس في علم اللغة، ط1، القاهرة، 2009م، ص8 .

² . الحديدي، محمد هاشم، الفريد في الترجمة التحريرية، عمان، 2010م، ص9؛ احمد، د. علي قاسم الحاج، أصول الترجمة، ط1، عمان، 2011م، ص11-17 .

³ . مؤقت، د. احمد، علم اللغة والترجمة، دار القلم العربي، ط1، حلب، 1997م .

⁴ . هلال، د. عبد الغفار حامد، العربية خصائصها وسماتها، ط1، القاهرة، 2004م، ص404 .

⁵ . وهبة، مجدي، معجم مصطلحات الأدب انكليزي- فرنسي- عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1974م، ص54 .

⁶ . سوريان، ك، فلورين، فن الترجمة، ترجمة د. حياة شراره، منشورات وزارة الثقافة والفنون، القاهرة، 1979م، ص56 .

⁷ . محمد، محمد، د. محمد عوض، فن الترجمة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، 1969م، ص19.

⁸ . خلوصي، صفاء، فن الترجمة، مطبعة دار المعرفة، بغداد، 1956م، ص13 .

وتتقسم الترجمة إلى أنواع عدة منها الترجمة الحرفية التي يكون فيها النص ركيكاً وغامضاً في بعض الأحيان بسبب الالتزام بترجمة كل كلمة مستقلة بنفسها ومنها أيضاً ترجمة المعنى أو الترجمة الحرة وهي القيام بالترجمة مع شيء من التصرف في التعبير مع ذكر المعاني الأصلية الموجودة في النص الأصلي¹، وهذا ما يسمى بمشكلات الترجمة وهي تتلخص بموضوع نوع الترجمة حرفية أم بتصرف؟، وهل تكون الترجمة انعكاساً لأسلوب الكاتب؟ وهل يمكن الزيادة أو النقص والتقديم والتأخير وترجمة الشعر والنثر والأسلوب المستخدم في ذلك؟ وهل يمكن ترجمة الشعر إلى نثر؟ كما لا يمكننا أن ننسى موضوع الأمانة العلمية في الترجمة والتزام المترجم بها²، فالترجمة لا تكون بمعزل عن السياق العام الذي يحيط بها، وذلك لأن السياق يمثل الوسط الثقافي فهو يدعمه ويمثل أرضيته الحضارية³، فهي يجب أن تراعى إلى جانب مشكلة المفردة وترجمتها مشكلات الأسلوب والنحو والشكل العام للنص المترجم⁴.

إن ترجمة التصرف تحدث كثيراً في الترجمة بين لغتي المصدر والهدف، وفي أي لغة من لغات العالم سواء أكانت من نفس الفصيلة اللغوية أو من فصيلتين لغويتين مختلفتين ونظراً لعدم تطابق لغتين تطابقاً تاماً في معجميهما أو في ثروتهما اللفظية، فكل لغة بيئتها ونشاطها وثقافتها التي ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وعندما لا يجد المترجم مكافئاً لكلمة واحدة في اللغة الهدف يقابل الكلمة المراد نقلها من اللغة الأصلية يلجأ إلى استعمال أكثر من كلمة لكي ينقل المعنى الذي يدل على الكلمة الواحدة المراد ترجمتها. وهذا هو ما يعرف بمشكلة المقابلات المعجمية التي لا نظير لها في اللغة الهدف⁵. والترجمة الدينية من أصعب أنواع التراجم لأنها تتعلق بمواضيع دينية، فالعمل في هذا المجال يذهب بصاحبه إلى الاصطدام بترجمة مصطلحات ومفاهيم دينية يجب أن تكون ترجمتها صحيحة ودقيقة لتكون مفهومه وبعيدة عن الغموض في اللغة المنقولة إليها.

فالمترجم يجب أن يكون مختصاً في تلك المواضيع الدينية وفي اللغة المنقول إليها، وبذلك تكون الترجمة دقيقة ورصينة فيكتب لها نجاح عظيم. فهناك الكثير من المصطلحات التي يجب أن يتعامل معها المترجم بحذر مثل لفظ الجلالة والصلاة والحلال والحرام وأن يتعامل معها بدقة متناهية وذلك للحيلولة دون اختلاط المفاهيم. أما في ترجمة المصطلحات الثقافية الإسلامية يجد المترجم صعوبة وتحدياً باستمرار في إيجاد مرادف للمصطلح العربي الإسلامي المراد ترجمته إلى لغة أخرى، ولا يكون ذلك إلا بتعديل أسلوب الترجمة من الترجمة الحرفية إلى ترجمة المعنى، بإبقاء روح النص الأصلي حاضرة في اللغة الهدف على أن تبقى دقة التعابير العربية مماثلة لدقة التعابير في اللغة الأخرى.

فالمترجم على وفق ذلك يواجه صعوبة في ترجمة النصوص الإسلامية سواء في القرآن أو في أحاديث الرسول محمد ﷺ وحتى كتب الفقه، فمن الصعب إيجاد مرادف على النحو الذي يحقق الأمانة والدقة في النقل، وعليه يمكننا القول إن ترجمة النصوص الدينية عموماً والإسلامية بشكل خاص تتطلب أن يكون المترجم على مقدرة من الفهم الكامل لمعاني النص الديني وبخاصة لغة القرآن لما تميز به من الاحتمال اللغوي في صيغته الصرفية والبنائية كافة، فالقرآن الكريم غني بمعانيه الدلالية وأسلوبه وبلاغته وفصاحته وإعجازه، لذا ينبغي الحذر الشديد عند ترجمة معاني القرآن الكريم خاصة على

¹. المصدر السابق، ص 22.

². عبد المجيد، محمد، " الترجمة بين اللسان والقلم، مجلة المأمون، العدد الأول، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2005م، ص 28.

³. كيدر، ماثيو، الترجمة، ترجمة د. حسيب الياس حديد، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2011م، ص 11.

⁴. محمد، د. سعاد عبد الكريم، " أهمية الترجمة في تعلم اللغة العهد القديم والقرآن الكريم أنموذجاً"، المؤتمر العلمي السادس لكلية اللغات / جامعة بغداد، 2010م، ص 3-4.

⁵. الضالع، د. محمد صالح، دراسات في الترجمة واللسانيات العبرية، القاهرة، 2008م، ص 78.

يد غير المسلمين لأن المعرفة اللغوية أو الدينية السطحية لا تكفي بل لابد من الغوص في المعاني العميقة للقرآن الكريم والإعجاز القرآني اللغوي الذي هو جزء من عظمة القرآن الكريم وهذا ما يجعل ترجمة القرآن مهمة صعبة إن لم نقل مستحيلة¹.

فالنص القرآني نص مقدس يجب أن تكون ترجمة معانيه قريبة من النص الأصلي قدر الإمكان، وبعد النص القرآني جزءاً لا يتجزأ من تلاوة الصلاة المقدسة التي لا يمكن تلاوتها إلا بالنص الأصلي فعند ترجمتها لا يمكن إعطاء الدقة اللغوية والمعنى من خلال الترجمة².

وكان بعض الدارسين يرى أن ترجمة الكتب الدينية المقدسة أصعب من ترجمة الكتب الأخرى، لأن معرفة تفاصيل تلك الكتب السماوية ومعانيها أمر صعب جداً، كما هي الحال في الاطلاع على عادات وتقاليد الأقوام التي تؤمن بتلك الكتب وهو أمر صعب أيضاً والخطأ في الأمور السماوية عاقبته، وخيمة فالمترجم لا بد من أن يقع في أخطاء تأويل كلام الدين، والخطأ في الدين أضر من الخطأ في باقي العلوم³.

وهناك قاعدة في الترجمة الدينية الحديثة تدعو إلى ترجمة المصطلحات الدينية الخاصة بالثقافات الأخرى كما هي أي تنقل إلى لغة الهدف بدون ترجمة⁴.

اثر العربية على العبرية وصولاً إلى ترجمة القرآن الكريم :

إن أية لغة لابد لها من تطور مستمر وذلك في أي فترة من فترات وجودها، إذ يتنازعها في تطورها عاملان متناقضان هما عامل المحافظة من ناحية وعامل التطور من ناحية أخرى، فهي لابد لها من أن تحتفظ بتوازنها في ذلك النزاع، لان الاحتفاظ بذلك التوازن يؤدي إلى أن تكون اللغة في حالة من التجدد⁵.

كما أن احتكاك اللغات ببعضها يؤدي إلى تداخلها فتتأثر وتتوثر الواحدة في الأخرى، إلا أننا نجد أن العربية أثرت في العبرية في اتجاه واحد⁶، وهذا هو ما مرت به اللغة العبرية حين تطورت وأبدعت تحت تأثير اللغة العربية والثقافة الإسلامية، فاللغة العبرية، وعلى امتداد عصورها، لم تكن أبداً لغة عبرية خالصة حالها حال اللغات الأخرى، فهي منذ عصر המקרא (المقرا هو التوراة، نص، تلاوة، وهو كناية عن الكتاب المقدس بجميع أسفاره أو قسم منه لتمييزه عن التلمود)⁷، كانت لغة قد استوعبت كلمات من الآشورية والأكدية والآرامية والفارسية واليونانية والرومانية⁸.

¹. ناجي، فوزية، " نظرة في ترجمة المصطلحات الثقافية والإسلامية "، مجلة المأمون، العدد الثالث، دار المأمون للنشر والترجمة، بغداد، 2009م، ص 4-5.

². يحيى، ميادة، " ترجمة معاني القرآن إلى الألمانية "، مجلة المأمون، العدد الثالث، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2010م، ص 15-16.

³. عزيز، د. يوثيل يوسف وآخرون، الترجمة الأدبية، بغداد، 1981م، ص 30.

⁴. توفيق، د. خالد، قواعد الترجمة الأساسية، ط1، القاهرة، 2008م، ص 50.

⁵. ظاظا، د. حسن، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، 1990، ص 93.

⁶. زعيمة، د. محمد عبد الصمد، التأثيرات اللغوية العربية في الشعر العبري الأندلسي، أبحاث وندوات، التأثيرات العربية في اللغة العبرية والفكر الديني والأدب العبري عبر العصور، دار الزهراء، القاهرة، 1992م، ص 9.

⁷. شغيب، دود، ملون عبري - عبري، כרך ראשון، ירושלים: 1985، עמ"ס 106؛ קוגמן، י'، מלון עברי - ערבי، ניו - יורק، 1970، עמ"ס 490.

⁸. الشامي، د. رشا عبد الله، تأثيرات اللغة العربية في اللغة العبرية الحديثة، أبحاث وندوات، التأثيرات العربية في اللغة العبرية والفكر الديني والأدب العبري عبر العصور، دار الزهراء، القاهرة، 1992م، ص 71.

واقترعت كتابات اليهود قبل الإسلام على الكتابات الدينية في المقام الأول، فقد كانت معظمها حول تفسير أسفار العهد القديم والتلمود ونظم القصائد الدينية¹.

ومع ظهور الإسلام كانت أهم مراحل الاتصال باللغة العربية في ظل الدولة الإسلامية، فقد عومل اليهود على أنهم أهل كتاب، فتركت لهم الحرية الكاملة في الدين والثقافة، وهكذا قامت نهضة أدبية ولغوية على يد يهود العالم العربي في القرون الوسطى، فيما اهتموا ولأول مرة بتعميق دراسة النحو في هذه اللغة على طريقة النحاة العرب²، فظهر تأثير لغوي وأدبي للغة العربية في اللغة العبرية وكان هذا واضحاً خلال العصر الوسيط، وتعد المدة التي عاشها اليهود في كنف المسلمين من أكثر مراحل التاريخ الثقافي اليهودي ازدهاراً وفي العديد من المجالات ومنها الأدب واللغة³.

لم ينعم اليهود تحت حكم الأمم الأخرى مثلما نعموا تحت حكم العرب في ظل الحضارة العربية الإسلامية ولم يتقدموا بثقافتهم مثلما تقدموا في بلاد المغرب والأندلس ولم ينهضوا بلغتهم مثلما نهضوا بها في ربوع اللغة العربية⁴، بالرغم من أنهم عاشوا قبل ذلك في ظل الكثير من الأمم مثل اليونان والرومان إلا أن لغتهم لم تتطور كما تطورت نتيجة تأثرها باللغة العربية⁵.

لم تكن العبرية بتراتها القديم المتمثل بنصوص العهد القديم صالحة للتعبير عن مفاهيم النهضة العلمية والأدبية، فالعبرية كانت لغة شبه ميتة كما أنها لم تكن شائعة الاستعمال بين يهود العصور الوسطى، لذلك استخدم علماء اليهود اللغة العربية في تدوين مؤلفاتهم وبحوثهم⁶، وعملوا على الاستعانة بالعربية كمصدر أساسي لسد النقص الذي واجهته العبرية الحديثة للتعبير عن الكثير من متطلبات الحياة العصرية باعتبار اللغة العربية أقرب اللغات السامية الحية إلى اللغة العبرية⁷، فقد أفاد اليهود من العرب بشكل كبير إذ أخذوا منهم خبرة واسعة وعريضة في أدبهم ولغتهم إذ كانت مقاليد الأمور مستقرة لليهود في إسبانيا أكثر من باقي الدول الأوروبية والبلدان الإسلامية⁸ ساعد على ذلك التسامح الإسلامي الذي اتبعه المسلمون تجاه العناصر غير الإسلامية من مسيحيين ويهود⁹.

وكان للانتعاش الثقافي الذي عاشته الأندلس تحت حكم العرب¹⁰ أثره في نبوغ الكثير من اليهود في كثير من المجالات الأدبية والعلمية الأمر الذي زاد من ثقتهم بأنفسهم¹¹.

إن تاريخ الفكر اليهودي في الأندلس هو خير مثال على تواصل الحضارات فيما بينها، خاصة وإن الحضارة اليهودية قد تأثرت في العصور الوسطى أيام الخلافة العربية الإسلامية بكل مظاهر الفكر العربي، وتجلت مظاهر هذا

¹. الرفاعي، د. جمال، تأثير فلسفة الفارابي على تفسير موسى بن ميمون، أبحاث وندوات، التأثيرات العربية في اللغة العبرية والفكر الديني والأدب العبري عبر العصور، دار الزهراء، القاهرة، 1992م، ص 85.

². ظاظا، د. حسن، الساميون ولغاتهم، دار العلم، دمشق، 1990م، ص 80-86.

³. الكربولي، عفتان مهاوش شرقي، ترجمة الأمثال في القرآن الكريم عند أوربي روبين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 2012م، ص 23.

⁴. الضالع، د. محمد صالح، المصدر السابق، ص 87.

26.Goitein , S.D. , Jews and Arabs , the Contact through the ages , New York , 1976 , P.13 .

⁶. زعيمة، د. محمد عبد الصمد، المصدر السابق، ص 20.

⁷. الشامي، د. رشا عبد الله، المصدر السابق، ص 73.

²⁹. محمد، د. سعاد عبد الكريم، " أهمية الترجمة في تعلم اللغة العهد القديم والقرآن الكريم أنموذجاً "، ص 7.

³⁰. فواز، د. مصطفى نجيب، وآخرون، مقدمة في تاريخ العرب، دار بيروت المحروسة، بيروت، 1991م، ص 300.

¹⁰. الجريري، علي، اثر العربية في العبرية الحديثة، مؤتمر الواقع اللغوي، نابلس، 2006م، ص 351.

¹¹. محمد، سعاد عبد الكريم، دراسة في قصيدة تاج الملكوت للشاعر سليمان بن جبيرول، رسالة دكتوراه غير منشورة،

بغداد، 2001م، ص 5-6.

التأثر في مجالات الشعر والفلسفة والعلوم¹، إذ كانت مرحلة الأندلس تمثل العصر الذهبي الثاني للأدب العبري² بعد العصر الذهبي الأول للغة العبرية عصر الكتاب المقدس³ الذي يعود إلى أيام أنبياء بني إسرائيل وكذلك إلى أيام شعراء العهد القديم⁴، وما زال اليهود يفتخرون إلى اليوم بذلك العصر بسبب ما أثمرت عنه تلك المرحلة من أبداع اليهود في التأليف اللغوي⁵، فقد كانت الأندلس محط أنظار اليهود أكثر من دول أوروبا والبلدان الإسلامية الأخرى إذ كانت الأمور مواتية لهم، فأقام اليهود مدرسة يهودية اتبع فيها الأساتذة اليهود ذلك النهج الذي كان متبعاً من النحويين واللغويين العرب والمسلمين⁶، كل ذلك كان بسبب التسامح الديني الذي حظي به اليهود تحت الحكم الإسلامي في العصور الوسطى الذي كان له اثر في تقدم النشاط الثقافي والأدبي الذي قام به المفكرون والمترجمون اليهود⁷.

ويبدو أن اللغويين اليهود دوراً في وضع أبحاث مقارنة بين اللغتين العبرية والعربية ووجود عدد من المؤلفات في ذلك الموضوع⁸، فاللغتان ساميتان وتشتركان بخصائص لغوية عديدة وتلك الخصائص سهلة من عملية المقارنة بين اللغتين في أبواب مختلفة وفي ظواهر لغوية عديدة⁹، فكان للغة العربية فضل كبير على اللغة العبرية عن طريق الاحتكاك، ذلك بحسب اعتراف الأدباء اليهود القدماء والمحدثين، وخاصة في مرحلة تماسهم بالعرب منذ العصر الأموي حتى انتقالهم إلى الأندلس مع من انتقل من العرب المسلمين¹⁰، فقد كان اتباع اليهود للعرب في علم اللغة والنحو عن إدراك ووعي واضح¹¹ ولم يكن محض صدفة وجاء ذلك بعد تفكير عميق ودراسة مستفيضة¹²، فالقربة اللغوية بين العربية والعبرية هي التي مكّنت علماءهم من بث روح الحياة في لغتهم العبرية¹³.

وقد عمل علماء اليهود من اللغويين والنحويين في القرن الحادي عشر الميلادي على استعمال أساليب علماء النحو في اللغة العربية لوضع أساس للموازنة بين اللغات السامية ولاسيما نحويهم المشهور أبا زكريا يحيى المشهور في تاريخ الأدب العبري باسم ربي يهودا¹⁴، واشتهر يهودا بن سليمان الذي لقب بالحريري والذي عمل على نقل وترجمة المقامات العربية ومن ثم بدأ بكتابة المقامات العبرية¹⁵ التي كانت تحاكي مقامات الحريري وبيدع الزمان الهمداني في

1. الرفاعي، د. جمال، المصدر نفسه، ص 85.

2. زعيمة، د. محمد عبد الصمد، المصدر السابق، ص 15.

3. الحريري، علي، المصدر السابق، ص 355.

4. محمد، سعاد عبد الكريم، الرثاء في الأدب العبري القديم والوسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، 1995م، ص 90؛ ظاظا، د. حسن، المصدر السابق، ص 77.

5. الضالع، د. محمد صالح، المصدر السابق، ص 88.

6. محمد، د. سعاد عبد الكريم، " أهمية الترجمة في تعلم اللغة العهد القديم والقرآن الكريم أنموذجاً "، ص 7.

39. <http://www.ebnmaryam.com>.

8. بدر، محمد، الكنز في قواعد اللغة العبرية، المطبعة التجارية الكبرى، القاهرة، بلا ت، ص 35.

9. عليان، د. سيد سليمان، في النحو المقارن بين العربية والعبرية، القاهرة، 2009م، ص 8-9.

10. التونجي، د. محمد، اللغة العبرية وآدابها، مطبعة جامعة بنغازي، بنغازي، بلا تاريخ، ص 40.

11. الحريري، علي، المصدر السابق، ص 355.

12. محمد، د. سعاد عبد الكريم، " أهمية الترجمة في تعلم اللغة العهد القديم والقرآن الكريم أنموذجاً "، ص 7.

13. زعيمة، د. محمد عبد الصمد، المصدر السابق، ص 21.

14. كمال، د. ربحي، دروس اللغة العبرية، عالم الكتب، بيروت، 1982م، ص 24.

15. احمد، د. عبد الرزاق، المقامة العبرية بين التأثير والتأثر، القاهرة، 2005م، ص 19.

السجع العبري، هذا عدا كتب الحكمة والفلسفة والعلوم وما ترجمه اليهود إلى لغتهم من آثار الفكر العربي الكبرى¹، فلم يكن للغة العبرية نظام نحوي خاص بها من قبل وذلك منذ نزول التوراة²، وقد كان تأليفهم لكتب المقارنة بين اللغتين باللغة العربية وبحروف عبرية، وأطلقوا على تلك المؤلفات ما يعرف بالعبرية اليهودية³.

واقترى اليهود بالعرب في دراسة الكثير من ظواهر البلاغية في اللغة العربية، وكان اهتمامهم بدراسة مثل تلك الأمور هو بسبب رغبتهم بدراسة أسرار اللغة العربية، فنجد في كتاباتهم أنهم استخدموا المصطلحات العربية كمصطلح מוקדם ומאוחר (التقديم والتأخير) اعتماداً على معناه في العربية عند ابن جناح في كتابه اللمع⁴.

وبذلك ساعدت اللغة العربية وعلومها في نشأة علوم اللغة العربية ومن أهمها علم النحو العبري وعلم البلاغة العبري، وظهرت فنون أدبية مختلفة لم تكن اللغة العبرية تعرفها من قبل⁵، فاللغة العربية هي اللغة السامية الوحيدة التي كتب لها أن تعمر وتزدهر، لذلك كانت العربية أساسية في دراسة الساميات⁶، فلم يكن لليهود قبل ذلك كتابات نثرية عبرية أدبية تعنى بأمور الحياة الدنيوية وتعبر عن أحداث يومية⁷.

فزاد ذلك في ثروة لغتهم العبرية، كما يظهر في تأثر بعض الفلاسفة اليهود ولاسيما سعديا بن يوسف الفيومي المعروف بسعديا أبو النحو العبري كما يسميه اليهود⁸، وذلك في القرن الحادي عشر الميلادي الذي ألف في قواعد اللغة العبرية باستعماله العلوم اللغوية العربية مما دفع إلى أن يتبعه عدد آخر من اللغويين اليهود⁹ الذين لم يجدوا في اللغة العبرية ما يسعفهم من المصطلحات النحوية ليستخدموها في مؤلفاتهم ومنهم شيخ نحاة اليهود أبو الوليد مروان بن جناح القرطبي الذي ألف كتبه باللغة العربية¹⁰.

وبدأ اليهود بعد ذلك بتأليف المعاجم اللغوية واشتهر منهم أيضاً الفيلسوف سعديا بن يوسف الفيومي أبو النحو العبري الذي ألف أول وأكمل معجم لاشتماله على مسائل لغوية ونحوية، وبطبعتين وباللغتين العربية والعبرية، وقد سماه الجامع متأثراً بكلمة جامع أو الجامع ككلمة مشهورة للكثير من المؤلفات العربية مثل الجامع في تفسير القرآن والجامع في الحديث¹¹، كما ظهر العالم اللغوي اليهودي يهودا أبن إبراهيم الفاسي الذي ألف معجماً ضخماً للغة العبرية وسماه الجامع أو جامع الألفاظ¹²، الذي أسهم في إثراء الأدب والثقافة العبرية في ذلك الوقت لكتابته باللغة العربية¹³، وكذلك كتاب الأصول لمروان بن جناح القرطبي وهذا الكتاب هو شاهد ودليل في الوقت نفسه على فضل اللغة العربية على النتاج

¹. القوصي، د. عطية، اليهود في ظل الحضارة الإسلامية، القاهرة، 2001م، ص 155.

². راشد، د. سيد فرج، اللغة العبرية قواعد ونصوص، دار الميرخ للنشر، الرياض، 1993م، ص 12.

³. الجريري، علي، المصدر السابق، ص 352.

⁴. عامر، د. عامر الزناتي، المشكلات البلاغية في الترجمات العبرية لمعاني القرآن، مطبعة صحوه، ط1، القاهرة، 2007م، ص 379.

⁵. سلام، د. شعبان محمد عبد الله، التأثيرات العربية في البلاغة العبرية، القاهرة، 2002م، ص 4-7.

⁶. عمايرة، د. إسماعيل أحمد، المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية، ط2، عمان، 1992م، ص 30.

⁷. أحمد، د. عبد الرزاق، المصدر السابق، ص 18.

⁸. بدر، محمد، المصدر السابق، ص 35.

⁹. عبد الرؤوف، محمد عوني، قواعد اللغة العبرية، القاهرة، 2006م، ص 23-24.

¹⁰. راشد، د. سيد فرج، المصدر السابق، ص 12-19.

¹¹. ناظم، د. سلوى، المعاجم العبرية، دراسة مقارنة، ط1، القاهرة، 1988م، ص 21-23.

¹². القوصي، د. عطية، المصدر السابق، ص 150.

¹³. ناظم، د. سلوى، المصدر السابق، ص 119.

العلمي المتنوع لليهود في القرون الوسطى وعلى ما تمتع به اليهود من حرية ثقافية في ظل الخلافة الإسلامية، إضافة إلى كتاب الموازنة بين العربية والعبرية لإسحاق بن بارون الذي اقتصر فيه مؤلفة على المواد التي لها نظير في العربية كما كتب أيضاً باللغة العربية¹، ولجأ اليعيزر بن يهودا إلى اللغة العربية لسد النقص في العبرية عند تأليفه قاموسه المعروف باسم القاموس الكبير².

كما كان تأثرهم بالفكر اللغوي العربي كبيراً، بعد أن لاحظوا مدى تعظيم العرب للغتهم العربية، وتواترهم على دراستها وإثرائهم لفنونها، وبعد أن لاحظوا أيضاً صنيع المسلمين لنص القرآن الكريم أصواتاً وحروفاً ونحواً ودلالةً وأسلوباً .

من كل ذلك يتبين لنا أن المدة من القرن العاشر وحتى القرن الثالث عشر الميلادي هي فترة أضاف فيها اليهود الكثير من العلم والمعرفة بسبب تأليفهم لكتب في اللغة والنحو العبري على غرار الكتب العربية وعلى نهج الدرس اللغوي والنحوي العربي مطبقين المناهج العربية ومستعينين بالمصطلحات العربية، كما عملوا على دراسة اللغات السامية الثلاثة العربية والعبرية والآرامية إذ كانوا ينظرون إلى تلك اللغات على أنها لغة واحدة ذات نظام متحد³ .

وبالرغم من القربة اللغوية الكبيرة بين العربية والعبرية، فإن لكل واحدة منها خصائصها اللغوية الذاتية التي تميزها عن الأخرى، ولولا هذه الخصائص التمييزية ما جاز أن تسمى كل واحدة منها لغة⁴، كما أن العلاقات اللغوية بين اللغة العربية واللغة العبرية قد اتخذت مساراً واحداً وفي اتجاه واحد، يتجه من العربية إلى العبرية وليس العكس⁵ .

فاليهود تناولوا مواضيع في إبان الخلافة الإسلامية لم تكن موجودة أصلاً عندهم، فوصلوا بذلك إلى نتاج فكري جديد، ففي مجال الشعر تناول الشعراء اليهود أغراضاً جديدة، لم تكن شائعة في أوساط اليهود قبل الاختلاط بالعرب، فنظموا قصائدهم على غرار جماليات الشعر العربي⁶ .

حتى إن اللغة العربية أصبحت منذ القرن الثالث الهجري هي لغة اليهود الشرقيين فقد فرضت العربية نفسها لوقت طويل وبقوة على الأدب اليهودي العبري واستعملها اليهود في الكتابة وشاع هذا الاستعمال بينهم إلى حد بعيد، فظهر أدب عبري يهودي كان فيما بعد أداة النهضة اليهودية في العصور الوسطى، بعد ذلك ساعد علماء المسلمين في أن يبدأ اليهود بالاهتمام بلغتهم عن طريق إحياء لغتهم العبرية وراثتهم الأدبي وكذلك عن طريق اتباع خطوات العرب المسلمين في العناية بلغة القرآن وآدابه، إضافة إلى النهضة الأدبية الكبيرة، إذ بدأ اليهود يكتبون الشعر بالعبرية على أوزان البحور العربية، وفي بعض الأحيان بالعربية إذ أجادوا نظمهم واشتهر الكثير من الشعراء اليهود، كل ذلك كان بعد نهضة العبرية وتطورها في النحو والقواعد بتأثير العربية⁷، لذلك وجد سعدياً ضرورة ترجمة أجزاء من العهد القديم إلى العربية⁸، متأثراً بانتشار اللغة العربية بين اليهود .

¹ . ناظم، د. سلوى، المصدر السابق، ص 165-194 .

² . زعيمة، د. محمد عبد الصمد، المصدر السابق، ص 75 .

³ . الضالع، د. محمد صالح، المصدر السابق، ص 87؛

Patai , R .the Jewish mind , Scribers, sons new _York , 1977 , P 113 .

⁴ . زعيمة، د. محمد عبد الصمد، المصدر السابق، ص 35 .

⁵ . الضالع، د. محمد صالح، المصدر السابق، ص 88 .

⁶ . الرفاعي، د. جمال، المصدر السابق، ص 86 .

⁷ . القوصي، د. عطية، المصدر السابق، ص 150-151؛ حاييم، رابين، مختصر تاريخ اللغة العبرية، ترجمة: د. طالب

القرشي، بيت الحكمة، ط1، بغداد، 2010م، ص 66 .

⁸ . حاييم، رابين، المصدر السابق، ص 69 .

بعد ذلك تمسك اليهود بالعربية إلى درجة أنهم استخدموا حججاً وأعداءاً منها عدم قدرة اللغة العبرية التوراتية وعدم كفاية اللغة للتعبير عن الأفكار العلمية والدينية، والسبب في ذلك هو عدم رغبتهم في هجر اللغة العبرية¹.

لذلك أطلق العالم اليهودي يهوشع بلاو على اللغة العبرية التي استخدمها اليهود في الكتابة آنذاك العربية الوسيطة، واعتبر بعض اليهود أن استخدام اللغة العبرية هي ظاهرة مؤقتة ما لبثت اللغة العبرية أن استوعبتها، وعملت على ترجمة كل ما تم تأليفه بالعربية إلى العبرية، وإظهاره بشكل جديد له خصائصه المنفردة².

ولابد من الإشارة إلى أن اليهود لم يتأثروا باللغة العبرية فحسب بل تعدى إلى تأثرهم بالعلوم الدينية والمذهبية الإسلامية، فقد نقلوا إلى لغتهم العلوم الإسلامية واللاهوت والفلسفة وغيرها، مما أدى إلى تهذيب العقيدة اليهودية فيما يتعلق بالذات الإلهية وصفاتها³، فإلف الفلاسفة اليهود كتبهم باللغة العبرية وذلك لإلزام الفلاسفة اليهود بالعربية، ومنهم موسى بن ميمون الذي ألف كتاب (مقالة صناعة المنطق) بالعربية ثم ترجمه إلى العبرية، وكذلك كتاب (السراج) و (دلالة الحائرين) اللذان دونا بالعربية وبحروف عبرية⁴، وبرزت التأثيرات الإسلامية في جوانب عديدة على الفكر اليهودي⁵.

لكنها لم تظهر في ترجمتهم للقرآن الكريم والدليل هو محاولاتهم تشويه الإسلام من خلال ترجمة معاني القرآن الكريم.

كل ذلك أدى إلى القول بأن اللغة العبرية هي أقدر اللغات على نقل مضمون القرآن الكريم كلمة كلمة، وأنها أقدر من غيرها في هذا الموضوع، وذلك لكون العبرية أخت العربية⁶، ولعودة اللغتين إلى الفصيلة نفسها، إضافة إلى التأثير الكبير للعربية على العبرية في إحيائها وتطويرها.

ترجمة اللغويون اليهود لمعاني القرآن الكريم إلى اللغة العبرية:

يعد القرآن الكريم من الكتب التي أثارت اهتمام المستشرقين الذين عكفوا على دراسة ومحاولة فهمه سواء بلغته العربية أو عن طريق ترجمته إلى العديد من اللغات العالمية حتى بلغ عدد تلك اللغات حوالي ستاً وثلاثين لغة رسمية في أنحاء العالم⁷، وارتبطت الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم بشكل وثيق بالجهود الاستشراقية اليهودية والإسرائيلية؛ إذ إن تشويه المصادر الأساسية للإسلام والتشكيك فيها، يعد هدفاً أساسياً ومحورياً من أهداف الاستشراق الإسرائيلي فقد حاول تشويه المصادر الأساسية للإسلام (القرآن الكريم والحديث الشريف) للتشكيك في مدى مصداقيتها وصحتها فالنجاح في ذلك معناه في النهاية النجاح في القضاء على الدين الإسلامي، وكانت أبرز وسائله في ذلك إعداد ترجمات عبرية غير أمينة و"مشوهة لمعاني القرآن الكريم، وتزويدها بحواش وهوامش ترد المادة القرآنية لمصادر يهودية ومسيحية ووثنية⁸.

كما عرف عن اليهود رغبة عارمة في تشويه صورة الإسلام والنيل منه وقد جرت المحاولات الأولى لترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة العبرية بشكل جزئي في العصر الوسيط، وكانت في البداية عن طريق ترجمة كتب المفكرين والفلاسفة المسلمين في الأندلس إلى اللغة العبرية حيث كانت تلك الكتب تحتوي على العديد من الاستشهادات القرآنية مثل

¹. حاييم، رابين، المصدر السابق، ص 70.

². ناظم، د. سلوى، المصدر السابق، ص 9-11.

³. الجريري، علي، المصدر السابق، ص 353.

⁴. عبد، فكري جواد، "دور الفلسفة اليهودية في تطوير مفهوم الألوهية"، مجلد 1، عدد 3، مجلة كلية الآداب، 2008م، ص 149.

⁵. إدريس، د. محمد جلاء محمد، التأثيرات الإسلامية في الفكر الديني اليهودي، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1993م، ص 11.

⁶. إدريس، د. محمد جلال، الاستشراق الإسرائيلي في المصادر العبرية، القاهرة، 1995م، ص 166.

⁷. عامر، د. عامر الزناتي الجابري، سورة طه في الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2009م، ص 6-7.

⁸. <http://vb.tafsir.nettafsir//35037>.

كتب الغزالي وابن رشد، وكذلك عن طريق كتب الجدل الديني التي إلفها علماء اليهود للرد على الإسلام والطعن فيه، بعد أن تمت لهم المعرفة التامة باللغة العربية في ظل الإسلام والدولة العربية ومن تلك الكتب كتاب קשת ומגן (القوس والمجن) لمؤلفه شمعون بن تسيمح دوران¹، ولأشك في أن إعداد ترجمة عبرية حديثة لمعاني القرآن الكريم عمل ينطوي على الكثير من الأهمية العلمية والثقافية؛ لكون ترجمة القرآن الكريم تحتاج لإتقان الكثير من العلوم وتوافر العديد من الأدوات لتخرج في النهاية ترجمة صحيحة موضوعية خالية من الأخطاء والشبهات .

كما أن هذا العمل ينطوي على خطورة شديدة و"حساسية" بالغة؛ نظراً لأمرين، أولهما: المكانة العظيمة التي يحتلها القرآن في نفوس كل المسلمين على مستوى أنحاء العالم بشتى مذاهبهم، وآخرها: العداء والكراهية من جانب اليهود للمسلمين².

وإذ نحن بصدد ترجمة النص القرآني إلى اللغة العبرية فإن القضية محور البحث على صعيدها التاريخي لتحمل من الأهمية ما تحمل، فالاعتقاد السائد لدى اليهود بأن المواجهات مع المجتمعات العربية تقتضي ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة العبرية لاستقراء طبيعة سلوك تلك المجتمعات قد عزز لدى هؤلاء السعي إلى ترجمة القرآن ترجمات عدة تحاول كل ترجمة منها أن تبرز جانباً أو أكثر من جوانب هذا الصراع معتمدين في تراجمهم على أمهات الكتب الإسلامية المنقولة إلى اللغة العبرية كتفسير الطبري وابن كثير والسيرة النبوية لابن هشام ومؤلفات الغزالي وابن رشد مع اعتمادهم في الترجمة على خصائص لغتهم العبرية التي يعدونها أقدر اللغات على نقل معاني القرآن³.

لقد ورد في دائرة المعارف العبرية تعريف للقرآن الكريم، على أنه كتاب المسلمين المقدس وفسر الاسم קוראן القرآن على أنه مثل קריאה قراءة أو تلاوة أي أنه مشتق من الفعل קרא بمعنى قرأ أو تلا⁴. وبحسب العقيدة الإسلامية التقليدية والمألوفة، يعد القرآن هو المتضمن لأقوال الله⁵. أما في دائرة معارف كنز إسرائيل يعرف القرآن أنه كتاب شريعة الاسماعيليين الذي قدمه لهم نبيهم محمد، ومن ثم أطلق على أتباعه اسم "المحمديين" أو "المسلمين" ويطلق على الكتاب اسم "قرآن" من قرأ وهو يتطابق مع كلمة مقراً מקרא⁶.

يرى بعض أصحاب الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم أن هناك دوافع علمية تقف وراء إعدادهم لهذه الترجمات، فعلى سبيل المثال نجد أن روبيين وهو أحد مترجمي القرآن الكريم إلى اللغة العبرية يضع الهدف اللغوي كأحد الأهداف المهمة لإعداد ترجمته، فقد ذكر في مقدمة ترجمته أنه سعى إلى بلورة صياغة عبرية يمكنها استيعاب التفسيرات المتعارف عليها بين المفسرين المسلمين لمعاني القرآن الكريم⁷، وإلى تعريف المتلقي الإسرائيلي للترجمة بالصورة الخاصة للقرآن كما يراها أتباعه وفي محاولة منه للتغلب على معضلة عجز اللغة العبرية عن استيعاب النص القرآني وعن توفير الألفاظ العبرية القادرة على التعبير عن العديد من معانيه⁸.

¹. عامر، د. عامر الزناتي الجابري، سورة طه في الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، ص 6-7.

². <http://vb.tafsir.nettafsir//35037>.

⁷⁹. <http://www.almasry - alyoum . com>.

⁴. آلون، سلמה، ملون عربي - عبري - عبري - عربى، هוצات ש. זק، ירושלים، 1995، عم 440.

⁵. האנציקלופדיה העברית הכללית היהודית، כרך שלושים، תל - אביב، 1960، عم 50؛ الهـواري، محمد، "القرآن الكريم في دائرة المعارف اليهودية"، مجلة الملك سعود، مجلد 19، العدد 2، الرياض، 2007م، ص 297-298.

⁶. אוצר ישראל، אנציקלופדיה לכל מקצועות תורת ישראל، ספרותו ודברי ימיו، בעשרה כרכים، ע"י העורך יהודה דוד אייזענשטיין، חלק תשיעי، לונדון، בהוצאת שאפירא ואלנטין ושותפיו، תרצ"ה לפ"ק 1935، عم 150.

⁷. רובין، אורי، הקוראן - תרגום מערבית، אוניברסיטת תל-אביב، 2005، عم 13.

⁸. <http://vb.tafsir.nettafsir//35037>.

وقد امتلأت الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم بالكثير من الأخطاء سواء المقصود منها أو غير المقصود، وهي الأخطاء التي ارتبطت بعدد من الإشكاليات سواء التي تتعلق بالترجمة أو بفهم النص القرآني أو حتى تتعلق بفهم الظروف التاريخية والدينية المتعلقة بالنص القرآني .

ولابد من الإشارة إلى أن الترجمة تؤدي إلى تحريف أكيد لمعاني القرآن الكريم عن مواضعها، كما أن الترجمة الحرفية للقرآن الكريم غير ممكنة، والترجمة المعنوية من اجتهاد المفسر أيضاً ولا تعد الترجمة المعنوية بصورتها التفسيرية قرآناً، فعند ترجمة التفسير يكون ذلك ترجمة لرأي المفسر، وبذلك لا يكون ترجمة للقرآن ولا يعد أساساً للدين الإسلامي، وذلك لعدم وجود نظائر لبعض الألفاظ العربية في اللغات الأخرى وأولها معان قد لا تطابق معاني نظائرها في اللغات من الألفاظ المترادفة والمشاركة إلى غير ذلك، فنظام القرآن الكريم وأسلوبه لا نظير له في اللغات الأخرى التي تختلف عن العربية في تصاريفها وتراكيبها¹، وإن كانت اللغة المنقول إليها سامية أو حتى إن كانت العربية سبب من أسباب إحيائها وتطورها كالعبرية، لذلك وكما هو معروف فشلت الكثير من ترجمات القرآن الكريم لمختلف لغات العالم، لكنها تفاوتت فيما بينها في مدى اقترابها من التعبير عن المعنى المقصود بشكل عام²، وهو حال اللغة العبرية التي حاولت ترجمة معاني القرآن الكريم وفشلت. إذ لا يوجد كتاب على وجه الأرض أودع الله فيه من الخصائص والمقومات والقواعد ما انفرد به القرآن الكريم³، (وإن ترجمة القرآن الكريم ترجمة تامة تؤدي من المعنى والتأثير ما تؤدي عباراته العربية ضرب من المحال)⁴ .

وهناك من يقول بأن الترجمة التفسيرية هي الأنسب لترجمة القرآن الكريم، فهي تشتمل على المعاني والأحكام التي يدل عليها القرآن الكريم، إلا أنها في هذه الحالة ستكون ترجمة لتفسير القرآن أو بيان معناه بلغة أخرى مع عدم المحافظة على تركيب الأصل⁵. ومن الإشكاليات التي ظهرت على الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، قسم منها يعود إلى اللغة العبرية وقسم يعود إلى المترجم، أما ما يعود إلى اللغة ففي بعض الأحيان تفقر اللغة العبرية إلى ألفاظ توازي ألفاظ القرآن الكريم من حيث سعة الدلالة مع الإيجاز في آن واحد، مما يجعل المترجم إما أن يأتي بترجمة عاجزة عن التعبير بالألفاظ تطابق المعاني الدقيقة التي تحملها الألفاظ القرآنية وهذا يعد انتقاصاً لمعنى النص الأصلي . أو يضطر المترجم إلى أن يضيف كلمات كثيرة والإتيان بجمل للتعبير عن اللفظ القرآني المفرد، وهذا الإسهاب في توضيح المعنى غالباً ما يجرد النص من الصور الجمالية التي يحملها فتكون ترجمة بدون روح، أما ما يتعلق بالمترجم، فقد خرج المترجمون في ترجماتهم في بعض الأحيان عن أصل النص بالرغم من وضوح المعنى وإمكانية نقل هذا المعنى إلى اللغة العبرية بشكل أنسب من الشكل الذي ظهرت به. واختلفت قدرة المترجمين في التعامل مع النص القرآني على مستوى المفردات، ما بين استخدام مقابلات غير وافية بمعنى الأصل وبين استخدام أكثر من المقابل للفظ نفسه وبين استخدام مقابل واحد لأكثر من معنى في الأصل، واستخدم بعض المترجمين في بعض الأحيان مقابلات تحمل النص دلالات يهودية⁶ .

وعلى مستوى النحو لم يلتزم المترجمون في بعض الأحيان بالأصل حيث نجد عدم التزامهم بالتذكير أو التعريف الوارد في الأصل، كذلك عدم التزامهم بالإفراد والجمع في الأصل، كما يلتزم المترجمون أحياناً بمسألة العطف في الأصل، ولم يلتزم أحياناً بالضمائر من حيث دقة الضمير .

¹. هلال، د. عبد الغفار حامد، المصدر السابق، ص 426-427 .

². غزالة، د. حسن سعيد، أساليب المستشرقين في ترجمة معاني القرآن الكريم، دار العلم للملايين، بيروت، بلا ت، ص 1 .

³. طعيمه، د. صابر، التراث الإسرائيلي في العهد القديم، دار الجليل، بيروت، 1979م، ص 640 .

⁴. البنداق، د. محمد صالح، المستشرقون وترجمة القرآن، دار الآفاق، ط1، بيروت، 1980م، ص 73 .

⁵. بني عامر، د. محمد أمين حسن محمد، المستشرقون والقرآن، دار الأمل، ط1، اريد، 2004م، ص 364-365 .

⁶. الكربولي، عفتان مهاوش شرقي، المصدر نفسه، ص 80-81 .

وكذلك لم يلتزم المترجمين أحياناً بالصيغ الواردة في الأصل كتحويل الفعل إلى اسم وبالعكس ومن حيث أزمنة الفعل كتحويل الماضي إلى مستقبل أو مضارع وبالعكس، أو تحويل الجملة الاسمية إلى فعلية وبالعكس، أو تحويل الجملة الشرطية إلى استفهامية، وعدم التزامهم في كثير من الأحيان بمسألة التقديم والتأخير، وعدم الالتزام المترجم بمسألة التوكيد في الأصل، كما حذفوا أجزاء من النصوص القرآنية، وفي مقابل الحذف نجد الإضافة، كل ذلك أدى إلى الإخلال بالمعنى العام للآيات الكريمات المترجمة، كما تعمّدوا التحريف بالنص الأصلي ليتفق مع رويتهم الاستشراقية المعارضة للإسلام¹، وقد تعتمد المترجمون في بعض الأحيان إلى إعطاء ترجمات غير دقيقة أو خاطئة مقصودة الهدف منها النيل من شخصية الرسول أو الإساءة إلى الإسلام².

تحليل ترجمة آيات من سورة القيامة ترجمة يوسف يوثيل ريفلين نموذجاً:

الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم عديدة منها ترجمة يوسف يوثيل ريفلين وهي الأكثر شيوعاً، فوقع الاختيار على ترجمته لبعض الآيات من سورة القيامة في القرآن الكريم؛ لتكون الميدان التطبيقي ولتبيين جزء يسير من مشكلات ترجمة معاني النص القرآني، ولتبيين جزء من الأخطاء التي وقع فيها المترجم، ويوسف يوثيل ريفلين يهودي ولد في القدس عام 1890م، وتوفي بها سنة 1971م وهو مستشرق، ومعلم للغة العربية، عمل تدريساً في فلسطين ودمشق، وحصل على درجة الدكتوراه في الأدب العربي والعلوم الإسلامية عام 1925م من جامعة فرانكفورت، ثم انتقل للعمل بالجامعة العبرية بمعهد أبحاث الشرق³، وهذه الترجمة منقولة أيضاً عن النص العربي للقرآن الكريم مباشرة وصدرت بعنوان (אלקווראן - תרגום מערבית) القرآن ترجمه من العربية عن دار النشر (767) في تل أبيب، وبأربع طبعات ما بين عام 1936م - 1978م، وهي الأكثر رواجاً من الترجمات الأخرى⁴.

وترجمة ريفلين لمعاني القرآن الكريم تبدأ بمقدمة قصيرة مكونة من ست صفحات، يتحدث المترجم من خلالها عن أهمية القرآن الكريم، ومكانته السامية بين المسلمين، مادحاً أسلوبه ومضمونه، مشيراً إلى أن هذا الأسلوب يذكره بالأسلوب السامي القديم، ومقدمة ريفلين لم تتضمن حديثاً عن الإسلام أو القرآن، أو هجوماً عليهما⁵.

وقد طرح المترجم مشكلة وهي إن إسفار العهد القديم هي كل ما تنهاى إلينا من لغة عبرية قديمة، ومن ثم هي غير كافية من حيث الكم للتعبير عن ترجمة بلاغة القرآن الكريم، لذلك اعتمد كما قال في مقدمة ترجمته إلى مخزون اللغة العبرية في العصور الوسطى المخزون الذي جاء بتأثير اللغة العربية، ولم تكن تلك مشكلة قصور اللغة العبرية في الألفاظ والمعاني لتأدية معاني القرآن الكريم، فحسب بل تعدت المشكلة لديه إلى أشباه النظائر وتشابك الحقول الدلالية واختلاط الألفاظ السامية التي تشترك العربية والعبرية فيها⁶.

وسورة القيامة هذه السورة الصغيرة تحتشد على القلب البشري من الحقائق والمؤثرات والصور والمشاهد، والإيقاعات واللمسات، ما لا قبل له بمواجهته ولا التفات منه تحشدها بقوة، في أسلوب خاص، يجعل لها طابعاً قرآنياً مميزاً، في أسلوب

¹. عامر، د. عامر الزناتي الجابري، سورة طه في الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، ص 101 - 102.

². الكربولي، عفتان مهاوش شرقي، المصدر نفسه، ص 80-81.

³. <http://www.almasryalyoum.com/News/details/1474>.

⁴. العبيدي، علي سداد جعفر، مشكلات ترجمة النصوص الدينية آيات من سورة الواقعة ترجمة أوري روبين أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 2012م، ص 56.

⁵. <http://www.almasryalyoum.com/News/details/1474>.

⁶. <http://www.atinternational.org/forums/showthread>.

الأداء التعبيري، أو أسلوب الأداء الموسيقي، حيث يجتمع هذا وذاك على إيقاع تأثير شعوري قوي، تصعب مواجهته ويصعب الانفلات منه¹، ويطوف بيان السورة حول القيامة الكبرى فتنبئ بوقوع يوم القيامة أولاً ثم تصفه ببعض أشرافه تارة، وبإجمال ما يجري على الإنسان أخرى، وينبئ أن المساق إليه يبدأ من يوم الموت، وتختتم بالاحتجاج على القدرة على الإعادة بالقدرة على الابتداء².

ونص معنى السورة من الآية (1) إلى الآية (4) باللغة العبرية ترجمة يوسف يوثيل ريفلين: "أ لا أشبعه بיום התקומה: ב ולא أشבע בנפש הגלוה: ג הידמה האדם כי לא נוכל אסף את עצמותיו: ד אכן יכולים אנחנו לערך במערכה את פרקי צבעותיו:"³.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ لَا أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ ۖ وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ ۚ أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ ۚ ﴾ ﴿ بَلَىٰ قَادِرِينَ عَلَىٰ أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ ۚ ﴾ . صدق الله العظيم

ففي اسم السورة ترجم يوسف يوثيل ريفلين سورة القيامة إلى התקומה بمعنى القيامة، في حين كان بإمكانه ترجمته اسم السورة إلى סורת יום הדין (سورة يوم الدين)، بدلاً من התקומה التي تأتي بمعنى نهضة، وثبة، بعث، قيام، إحياء⁴، أما יום הדין فتعني يوم الدين، يوم القيامة، يوم الحساب⁵.

وقد ترجم يوسف يوثيل ريفلين الآية الأولى من سورة القيامة (لَا أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ ۖ) إلى א לא أشبعه ביום התקומה . وتفسير الآية : إقسام بيوم القيامة سواء قيل بكون ﴿لَا أُقْسِمُ﴾ كلمة قسم أو بكون لا زائدة أو نافية على اختلاف الأقوال⁶.

و(لا أقسم) مفصولة من أقسم، بمعنى : أقسم بيوم القيامة، ثم أدخلت عليها لام القسم⁷. التحليل :

وفق المترجم في اختياره للفعل אשבע من שבע بمعنى أقسم، حلف، أدى اليمين⁸، لتكون ترجمة لقوله تعالى (أُقْسِمُ)، في حين وقع المترجم في نفس الخطأ أو الإشكال الأول الذي وقع فيه عند ترجمته لعنوان السورة في استخدام اللفظ الغير مناسب لكلمة القيامة، إذ عاد واستخدمه نفسه باعتباره اللفظ الأنسب لترجمة القيامة وهو كلمة התקומה، في حين كان بإمكانه استخدام عبارة יום הדין يوم الدين، يوم القيامة، يوم الحساب .

في حين كانت ترجمة الآية الثانية (وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ ۚ) إلى ב ולא أشبعه בנפש הגלוה .

¹ . <http://ar.wikipedia.org/wiki> .

² . الطباطبائي، العلامة السيد محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، الجزء التاسع عشر، ط1، بيروت، 1997م، ص112 .

³ . ريبلي، يوسف يوا، ألكرا، إسرائيل، 1987، عم"624 .

⁴ . شגיبي، دود، شم، כרך שני، عم"1916 .

⁵ . شم، כרך ראשון، عم"673 .

⁶ . الطباطبائي، العلامة السيد محمد حسين، المصدر نفسه، ص113 .

⁷ . الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، المجلد 12، دار الكتب العلمية، ط3، بيروت، 1991م، ص 326-325 .

⁸ . شגיبي، دود، شم، כרך שני، عم"1720 .

وتفسير الآية : إقسام ثان على ما يقتضيه السياق ومشاكلة اللفظ فلا يعبأ بما قيل : إنه نفي الأقسام وليس بقسم، والمراد أقسم بيوم القيامة ولا أقسم بالنفس اللوامة، والمراد بالنفس اللوامة نفس المؤمن التي تلومه في الدنيا على المعصية والتثاقل في الطاعة وتتفعه يوم القيامة ¹ .

التحليل :

بما إن التراجم العبرية للقرآن الكريم هي ترجمة لمعاني القرآن الكريم، فقد وقع المترجم هنا في خطأ وهو عدم ترجمته لمعنى الآية، عندما تجاهل إن معنى النفس اللوامة هي نفس المؤمن اللوامة، فكان يجب إن تكون الترجمة بالشكل التالي لتلبي معنى الآية بالشكل الأنسب بإضافة كلمة מאמין مؤمن ²، ليكتمل المعنى : ולא אשבע בנפש המאמין הגלונה، ولتكون الترجمة اقرب إلى المعنى العام للآية . أما في ترجمة الآية الثالثة (أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ نَجْمَعُ عِظَامَهُ ) فكانت ترجمته على الشكل التالي ג הידמה האדם כי לא נוכל אסף את עצמותיו .

وتفسير الآية : الحسابان الظن، وجمع العظام كناية عن الإحياء بعد الموت، والاستفهام للتوبيخ، والمعنى ظاهر ³ .

التحليل : استخدم المترجم في ترجمة معنى هذه الآية حرف الاستفهام الوحيد في اللغة العبرية، وهو حرف الاستفهام ה الهاء ⁴، لتكون ترجمة لمعنى الاستفهام الوارد في الآية، واستخدم الفعل ממה بمعنى شبه، خال، توهم، ظن، تراءى له، صور له ⁵، في حين أن هناك أفعال أخرى كثيرة تدل على الفعل ظن، وهي الأفعال חשב , סבר , חשד ⁶، وهذه الأفعال تدل على الشك والريبة وهي اقرب إلى معنى الحسابان والظن الوارد في تفسير الآية . في حين ترجم الآية الرابعة (بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ ) إلى ד אכן יכולים אנחנו לערך במערכה את פרקי צבעותיו .

وتفسير الآية : أي بلى نجمعها و﴿قادرين﴾ حال من فاعل مدخول بلى المقدر، والبنان أطراف الأصابع وقيل : الأصابع وتسوية البنان تصويرها على ما هي عليها من الصور، والمعنى بلى نجمعها والحال أنا قادرون على أن نصور بنانه على صورها التي هي عليها بحسب خلقنا الأول ⁷ .

التحليل :

استخدم المترجم في ترجمة معنى هذه الآية عبارة לערך במערכה لترجمة قوله تعالى (نُسَوِّيَ) فالفعل לרך الذي يأتي بمعنى رتب، نظم، نسق ⁸، وكلمة מערכה التي تأتي بمعنى ترتيب، تشكيل، تنظيم ⁹، في حين إن الأفعال التالية ישב , ישר , הסדיר , تدل على معنى سوى ¹⁰، وكذلك يمكن استخدام الفعل חזר أو الفعل שב بمعنى عاد ¹¹، مع الفعل תאר לאיר بمعنى صور ¹² أو الفعل יצר بمعنى خلق، أوجد، أنشا ¹، أي عاد وصور أو عاد وخلق، لان معنى الآية في قوله

¹ . الطباطبائي، المصدر نفسه، ص113؛ الطبري، المصدر نفسه، ص327 .

² . شגיב، دוד، שם، כרך ראשון، עמ"837 .

³ . الطباطبائي، المصدر نفسه، ص113 .

⁴ . كمال، د. ربحي، المصدر نفسه، ص109 .

⁵ . شגיב، دוד، שם، כרך ראשון، עמ"321 .

⁶ . אלון، שלמה، שם، עמ"284 .

⁷ . الطباطبائي، المصدر نفسه، ص113-114؛ الطبري، المصدر نفسه، ص46 .

⁸ . شגיב، دוד، שם، כרך שני، עמ"1370 .

⁹ . شגיב، دוד، שם، כרך ראשון، עמ"1023 .

¹⁰ . אלון، שלמה، שם، עמ"239 .

¹¹ . שם، עמ"285 .

¹² . שם، עמ"266 .

(تُسَوِّي) يدل على أن تصور بنانه على صورها التي هي عليها بحسب خلقنا الأول، أي نعود ونصور أو نخلق بنانه، فالمترجم استخدم إعلان يدلان على نفس المعنى ولا يدلان على المعنى العام للآية وبذلك ابتعد عن المعنى العام للآية.

نتائج البحث:

1. إن مشكلات الترجمة الدينية تتلخص في إيجاد مقابل نصي أو أسلوب في نقل سمة النص العامة التي تناسب لغة الهدف وتؤثر في متلقي النص المترجم، على أن لا يتناسى من يقوم بالترجمة أو يبتعد عن نظريات الترجمة الدينية التي تعتمد على المكافئ الترجمي ونظرية روح النص .
2. تحتاج النصوص الدينية عند ترجمتها إلى لغة أخرى العودة إلى كتب التفسير الخاصة بتلك النصوص، إضافة إلى الاطلاع على الأسس الغوية واللسانية الخاصة بتلك النصوص من أجل إيجاد المقابلات المناسبة والمكافئات المعادلة في اللغة المترجم إليها.
3. تأثر اليهود بالفكر اللغوي العربي كثيراً، بعد أن لاحظوا مدى تعظيم العرب للغتهم العربية، وتواترهم على دراستها وإثرائهم لفنونها، وبعد أن لاحظوا أيضاً صنيع المسلمين لنص القرآن الكريم أصواتاً وحرفاً ونحواً ودلالةً وأسلوباً .
4. إن العلاقات اللغوية بين اللغة العربية واللغة العبرية من حيث التأثير قد اتخذت مساراً واحداً وفي اتجاه واحد، يتجه من العربية إلى العبرية وليس العكس .
5. إن طبيعة اللغة العبرية ومحدودية مفرداتها ومصطلحاتها مقارنة بالعربية، عوامل أدت إلى عجز اللغة العبرية عن استيعاب بلاغة النص القرآني ورونقه، بالرغم من تأثير اللغة العربية على اللغة العبرية في الكثير من الجوانب اللغوية .
6. قصور اللغة العبرية عن مجازة مرونة وقوة وبلاغة اللغة العربية رغم دعوى المترجمون بأنها أخت اللغة العربية، وهو ما يؤكد عدم وجود لغة يمكنها احتواء دلالات القرآني ومعانيه عند ترجمته إلى تلك اللغة .
7. لولا تأثير اللغة العربية على اللغة العربية والتطور الذي مرت به العبرية في مراحلها، لما استطاع مترجمو معاني القرآن الكريم حتى التفكير في هذا الموضوع .
8. كانت التراجم العبرية لمعاني القرآن الكريم بعيدة في أحيان كثيرة عن ترجمة المعنى العام للآيات الكريمات، كما هو الحال في ترجمة ويوسف يوثيل ريفلين .

المصادر:

المصادر العربية :

1. القرآن الكريم .
2. احمد، د. عبد الرزاق، المقامة العبرية بين التأثير والتأثر، القاهرة، 2005م، ص18.
3. احمد، د. علي قاسم الحاج، أصول الترجمة، ط1، عمان، 2011م .
4. إدريس، د. محمد جلاء محمد، التأثيرات الإسلامية في الفكر الديني اليهودي، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1993م .
5. إدريس، د. محمد جلال، الاستشراق الإسرائيلي في المصادر العبرية، القاهرة، 1995م، ص166 .
6. بدر، محمد، الكنز في قواعد اللغة العبرية، المطبعة التجارية الكبرى، القاهرة، بلا ت .
7. البنداق، د. محمد صالح، المستشرقون وترجمة القرآن، دار الآفاق، ط1، بيروت، 1980م .
8. بني عامر، د. محمد أمين حسن محمد، المستشرقون والقرآن، دار الأمل، ط1، اريد، 2004م .
9. توفيق، د. خالد، قواعد الترجمة الأساسية، ط1، القاهرة، 2008م .

¹ . شגיב, דוד, שם, כרך ראשון, עמ"699 .

10. التونجي، د. محمد، اللغة العبرية وآدابها، مطبعة جامعة بنغازي، بنغازي، بلا تاريخ.
11. الجريري، علي، اثر العربية في العبرية الحديثة، مؤتمر الواقع اللغوي، نابلس، 2006م .
12. حايم، راين، مختصر تاريخ اللغة العبرية، ترجمة: د. طالب القرشي، بيت الحكمة، ط1، بغداد، 2010م .
13. الحديدي، محمد هاشم، الفريد في الترجمة التحريرية، عمان، 2010م .
14. خلوصي، صفاء، فن الترجمة، مطبعة دار المعرفة، بغداد، 1956م .
15. راشد، د. سيد فرج، اللغة العبرية قواعد ونصوص، دار المريح للنشر، الرياض، 1993م .
16. الرفاعي، د. جمال، تأثير فلسفة الفارابي على تفسير موسى بن ميمون، أبحاث وندوات، التأثيرات العربية في اللغة العبرية والفكر الديني والأدب العبري عبر العصور، دار الزهراء، القاهرة، 1992م، ص85 .
17. زعيمة، د. محمد عبد الصمد، التأثيرات اللغوية العربية في الشعر العبري الأندلسي، أبحاث وندوات، التأثيرات العربية في اللغة العبرية والفكر الديني والأدب العبري عبر العصور، دار الزهراء، القاهرة، 1992م .
18. سلام، د. شعبان محمد عبد الله، التأثيرات العربية في البلاغة العبرية، القاهرة، 2002م .
19. سوريان، ك، فلورين، فن الترجمة، ترجمة د. حياة شراره، منشورات وزارة الثقافة والفنون، القاهرة، 1979م .
20. الشامي، د. رشا عبد الله، تأثيرات اللغة العربية في اللغة العبرية الحديثة، أبحاث وندوات، التأثيرات العربية في اللغة العبرية والفكر الديني والأدب العبري عبر العصور، دار الزهراء، القاهرة، 1992م .
21. الضالع، د. محمد صالح، دراسات في الترجمة واللسانيات العبرية، القاهرة، 2008م .
22. الطباطبائي، العلامة السيد محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، الجزء التاسع عشر، بيروت، 1997م.
23. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، المجلد 12، دار الكتب العلمية، ط3، بيروت، 1991م.
24. طعيمه، د. صابر، التراث الإسرائيلي في العهد القديم، دار الجليل، بيروت، 1979م .
25. ظاظا، د. حسن، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، 1990 .
26. ظاظا، د. حسن، الساميون ولغاتهم، دار العلم، دمشق، 1990م .
27. عامر، د. عامر الزناتي، المشكلات البلاغية في الترجمات العبرية لمعاني القرآن، مطبعة صحوه، القاهرة، 2007م .
28. عامر، د. عامر الزناتي الجابري، سورة طه في الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2009م.
29. عبد، فكري جواد، "دور الفلسفة اليهودية في تطوير مفهوم الألوهية"، مجلد 1، عدد 3، مجلة كلية الآداب، 2008م .
30. عبد الرؤوف، محمد عوني، قواعد اللغة العبرية، القاهرة، 2006م .
31. عبد المجيد، محمد، " الترجمة بين اللسان والقلم، مجلة المأمون، العدد الأول، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2005م.
32. عزيز، د. يوثيل يوسف وآخرون، الترجمة الأدبية، بغداد، 1981م .
33. عليان، د. سيد سليمان، دروس في علم اللغة، ط1، القاهرة، 2009م .
34. عليان، د. سيد سليمان، في النحو المقارن بين العربية والعبرية، القاهرة، 2009م .
35. غزالة، د. حسن سعيد، أساليب المستشرقين في ترجمة معاني القرآن الكريم، دار العلم للملايين، بيروت، بلا ت .
36. عمارة، د. إسماعيل أحمد، المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية، ط2، عمان، 1992م .
37. فواز، د. مصطفى نجيب، وآخرون، مقدمة في تاريخ العرب، دار بيروت المحروسة، بيروت، 1991م .
38. القوصي، د. عطية، اليهود في ظل الحضارة الإسلامية، القاهرة، 2001م .
39. الكربولي، عفتان مهاوش شرقي، ترجمة الأمثال في القرآن الكريم عند أوري روبين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 2012م .
40. كمال، د. رحي، دروس اللغة العبرية، عالم الكتب، بيروت، 1982م .

41. كيدير، ماثيو، الترجمة، ترجمة د. حسيب الياس حديد، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2011م .
42. محمد، د. سعاد عبد الكريم، " أهمية الترجمة في تعلم اللغة العهد القديم والقرآن الكريم أنموذجاً "، المؤتمر العلمي السادس لكلية اللغات / جامعة بغداد، 2010م.
43. محمد، سعاد عبد الكريم، الرثاء في الأدب العبري القديم والوسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، 1995م .
44. محمد، سعاد عبد الكريم، دراسة في قصيدة تاج الملكوت للشاعر سليمان بن جبيرول، رسالة دكتوراه غير منشورة، بغداد، 2001م .
45. محمد، محمد، د. محمد عوض، فن الترجمة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، 1969م .
46. مؤقت، د. احمد، علم اللغة والترجمة، دار القلم العربي، ط1 ، حلب، 1997م.
47. ناجي، فوزية، " نظرة في ترجمة المصطلحات الثقافية والإسلامية "، مجلة المأمون، العدد الثالث، دار المأمون للنشر والترجمة، بغداد، 2009م .
48. ناظم، د. سلوى، المعاجم العبرية، دراسة مقارنة، ط1، القاهرة، 1988م .
49. هلال، د. عبد الغفار حامد، العربية خصائصها وسماتها، ط1، القاهرة، 2004م، ص404 .
50. وهبة، مجدي، معجم مصطلحات الأدب انكليزي- فرنسي- عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1974م .
51. يحيى، ميادة، " ترجمة معاني القرآن إلى الألمانية "، مجلة المأمون، العدد الثالث، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2010م .

المصادر العبرية :

המקורות העבריים :

- 1 . אוצר ישראל, אנציקלופדיה לכל מקצועות תורת ישראל, ספרותו ודברי ימיו, בעשרה כרכים, ע"י העורך יהודה דוד אייזענשטיין, חלק תשיעי, לונדון, בהוצאת שאפירא ואלנטין ושותפיו, תרצ"ה לפ"ק 1935, עמ"150.
- 2 . אלון, שלמה, מלון ערבי – עברי ו עברי – ערבי, הוצאת ש . זק, ירושלים, 1995 .
- 3 . האנציקלופדיה העברית הכללית היהודית, כרך שלושים, תל – אביב, 1960, עמ"50 .
- 4 . קוגמן, י, מלון עברי – ערבי, ניו – יורק, 1970.
- 5 . רובין, אורי, הקוראן – תרגום מערבית, אוניברסיטת תל-אביב, 2005 .
- 6 . ריבלין, יוסף יואל, אלקראו, ישראל, 1987, עמ"624 .
7. שגיב, דוד, מלון עברי – ערבי, ירושלים, 1985.

المصادر الأجنبية :

1. Goitein, S. D. , Jews and Arabs , the Contact through the ages , New York , 1976 , P. 13 .
2. Patai , R . the Jewish mind , Scribers , sons _ new York , 1977 , P 113.

مصادر الانترنت :

- 1 . <http://www.almasry – alyoum . com> .
- 2 . <http://www.ebnmaryam . com> .
- 3 . <http://vb.tafsir.nettafsir//35037> .
4. <http://ar.wikipedia.org/wiki> .
- 5 <http://www.almasryalyoum.com/News/details/1474>
6. <http://www.atinternational.org/forums/showthread>.

أثر المجالات الدلالية في توزيع البحور الشعرية

أ.د. أسعد محمد علي النجار م.م. إسراء فاضل أمين

كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

The Impact of the Referential Fields in Distributing Poetic Meters

Prof. As'ad Mohammad Ali al-Najjar Ph.D.

Assist.Lecturer Isra' Fadhil Ameen

Abstract

A lot of teachers and students of Arabic think that there is a difficulty in prosody for the dryness of its vocabularies, abundance of its terms and meters which make the student reluctant. Since we are closely related to this material, we say that their claim is correct because of the methods used in presenting prosody in books and the methods of teaching it. The books remain the same for one-author takes from the other without considering the development of opinions and the progress of sciences. Each book should be written for the people of its period with the reservation of the basics and principles. This research is new in its content and modern in its presentation. It depends on presenting prosody relying on the phonetic syllables and giving a mathematic symbol for each syllable. It also distributes the meters in a new way which does not violate the essentials adopted by the old scholars making prosody then closer and easier to the student's mentality.

المقدمة

يرى الكثير من مدرسي اللغة العربية وطلبتها ان هناك صعوبة في مادة العروض لجفاف مفرداتها وكثرة مصطلحاتها وتعدد بحورها مما تجعل الطالب ينفر منها، ولما كنا على صلة بهذه المادة تدريساً ودراسة تبين صواب بعض ما يزعمون فهذه الصعوبة التي تبرز منها الكثير جاءت من طرائق عرض مادة العروض في الكتب ومن طرائق تدريسها، أما المؤلفات التي صنفنا في هذه المادة فأنها ظلت تسير في خط واحد ووتيرة متماثلة كل يأخذ عن الآخر من دون الأخذ بنظر الاعتبار تطور الآراء وتقدم العلوم وان كل كتاب انما يكتب لأبناء عصره مع الحفاظ على أساسيات المادة وضوابطها.

ان طلبة أيامنا هذه لم يعرفوا بعد كيفية تذوق الألفاظ وما تضمنه من أصوات قد تكون منسجمة فتصبح الكلمة سائغة متقبلة، وقد تكون متنافرة فتصبح الكلمة حوشية منبوذة، وان الكتب العروضية القديمة لم تول هذه الناحية أي اهتمام بل تدون المادة كما جاء بها القدماء منها دون تحليل او حسن بيان، زد على ذلك طريقة تدريس العروض القائمة على الاستظهار العيبي للطلاب الذي يكون مبتغاه حفظ ما يمكن حفظه وإفراغه على ورقة الامتحان أو اللوحة دون فهم أو استيعاب، وذلك لسبب واضح أن مدرس العروض يواجه غنايته الى إفهام الطالب كيفية تقطيع الأبيات الشعرية من دون أن يهتم بما وراء التقطيع، إذ إن من المهم أن يعرف الطالب نسبة البيت الى البحر وكيف يضع التفعيلات في أماكنها الصحيحة.

لذا رأينا أن نقدم هذا البحث الذي نزعم انه جديد بمادته حديث بطرحه، القائم على تقديم مادة العروض تقديمياً يعتمد على المقاطع الصوتية مع إعطاء رموز رياضية لكل مقطع، وتوزيع البحور توزيعاً جديداً لا يخل بالأسس التي اعتمدها القدماء بل يجعل العروض أكثر قرباً من ذهن الطالب وأسهل تناولاً.

يقوم البحث على مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، أما المقدمة فقد بينا فيها سبب كتابة هذا البحث، وجاء المبحث الأول ليقدم بعض المصطلحات العروضية التي رأيناها ضرورية، في حين قسمنا في المبحث الثاني التفعيلات بطريقة جديدة تكون سهلة وبسيطة والحقنا بكل تفعيلة ما يطرأ عليها من زحافات وعلل وهذا يخلصنا من حشد تلك الزحافات والعلل في حقل واحد مما يربك الطالب ويجعلها صعبة في التناول. كما وأعطينا لكل تفعيلة رمزها الرياضي وكيفية تقطيعها بموجب نظام المقطع الصوتي.

وفي المبحث الثالث وزعنا البحور الشعرية على طريقة حديثة تأخذ بنظر الاعتبار كمية التفعيلات والعروض كما هو معروض كمي يعتمد على كمية التفعيلات الداخلة في البيت الشعري.

وأجرينا تطبيقاً لبحر واحد من كل حقل ضم البحور المتماثلة.

وتأتي الخاتمة لتبين نتائج البحث وخلصته.

وكان اعتمادنا على مصادر ومراجع عنيت بمادة العروض ودوائره وبحوره.

وفي الختام نرجو أن نكون موفقين في عرض هذه المادة وإن يتسع صدر من يقرأها فلكل جديد معارضون ويشفع لنا أننا أردنا خدمة لغة القرآن الكريم التي ستظل عالية شامخة أبداً الأبدية والله الموفق.

تمهيد

علم العروض هو العلم الذي يعرف صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها وما يعترئها من زحافات وعلل. وضع هذا العلم الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، وكان الشعراء قبله ينظمون على من سبقهم. وقد توصل الخليل إلى هذا العلم بعد التحليل وتقطيع الشعر إيقاعياً، لأن علم العروض هو علم موسيقى الشعر. درس الخليل الشعر العربي، وبعد استقرار تام له رأى أنه يتكون من ستة عشر وزناً سماها بحوراً وجعل لكل بحرأ أسماً يميزه عن غيره ورسم لها دوائر عروضية، هي:

1. المختلف وتضم الطويل والمديد والبسيط.
 2. الموازن وتضم الوافر والكامل.
 3. المشتبّه وتضم الهزج والزجر والرمل.
 4. المجتلّب وتضم السريع والمسرح والخفيف والمضارع والمقتضب والمجتث.
 5. المتفق وتضم المتقارب والخبب.
- وتمكن الخليل بطريقة ذكية من حصر هذه الأوزان التي نظم عليها شعراء العربية، وهناك أوزان آخر لم يستعملها العرب أو لم يصل إلى علمه شعر نظم عليها.

وقيل أن سبب تسميته بهذا الاسم أن الخليل وضعه في مكان بين مكة والطائف يسمى بالعروض. وما ورد في هذا العلم من مصطلحات كانت من وضع الخليل فهو الذي وضع لها أسماء وحدوداً، روي أن الاخفش سأله "لم سميت الطويل طويلاً؟ قال: لأنه تمت أجزاؤه، قال فالبسيط؟ قال: لأنه انبسط عن مدى الطويل، قال فالمديد؟ قال: لتمدد سباعيه حول خماسيه، قال فالوافر؟ قال: لوافرة الأجزاء وتداً بوتد، قال: فالكامل؟ قال: لأن فيه ثلاثين حركة لم تجتمع في غيره، قال: فالرجز؟ قال: لا خطر به كاضطراب قوائم الناقة الرجاء، قال: فالرمل؟ قال: لأنه يشبه رمل الحصير بضم بعضه إلى بعض، قال فالهزج؟ قال: لأنه يضطرب شبه هزج الصوت، قال: فالسريع؟ قال: لأنه يسرع على اللسان، قال: فالمنسرح؟ قال: لانتسارحه وسهولته، قال فالخفيف؟ قال: لأنه اخف السباعيات، قال: فالمقتضب؟ قال: لأنه اقتضب من الشعر لقلته، قال: فالمضارع؟ قال: لأنه ضارع المقتضب، قال: فالمجتث؟ قال: لأنه اجتث أي قطع من طول دائرته، قال: فالمتقارب؟ قال: لتقارب أجزائه، وأنها خماسية كلها يشبه بعضها بعضاً. وذكر الجاحظ أن هذه المصطلحات الموجودة في العروض كلها من وضع الخليل. ويرى الدكتور مهدي المخزومي أن معرفة الخليل بالموسيقى هي التي هدته إلى اختراع علم العروض، لأن علم العروض هو علم موسيقى الشعر.

وان " معرفته بالإيقاع هو الذي أحدث له علم العروض".

وقد رأينا استثمار فكرة المجالات الدلالية في توزيع البحور الشعرية وتفعيلاتها لأننا رأينا أنها نافعة، وهي تقوم على جمع الموضوعات التي ترتبط في دلالاتها ووضعها تحت عنوان واحد، وبموجب هذه النظرية تمت دراسة الألفاظ ووزعها على حقول منها الألفاظ المترادفة والألفاظ المتضادة ومنها التصنيفات النحوية للكلمة ومنها الحقول الطبيعية والحقول الصناعية وما إلى ذلك. كما قمنا بتوزيع البحور الشعرية على أساس كمية المقاطع الصوتية التي تحتويها الكلمة، فكانت التفعيلات على ثلاثة مجالات هي الثلاثية والرابعة والخماسية أما البحور فكانت على حقلين رئيسيين هما البحور المتمثلة والبحور المختلطة، ووزعنا كل حقل منهما على حقول فرعية بحسب عدد التفعيلات في كل جزء من البيت الشعري. ويعملنا هذا نكون قد خرجنا عن نمطية توزيع هذه البحور والتفعيلات وقدمناها بعرض جديد من دون الخروج عن الأصول التي منها انطلقنا في توزيعنا.

المبحث الأول

مصطلحات عروضية

1. البحور الشعرية:

هي أوزان نظم بها العرب أشعارهم وسميت بهذا الاسم " لأنه يوزن بها ما لا يأتيها من الشعر فأشبهه بالبحر الذي لا يتناهي بما يغترف منه"، وعددها ستة عشر بحراً.

القصيدة: مجموعة أبيات من الشعر تزيد على سبعة.

2. البيت: ما تألف من جزأين صدر وعجز وينتهي بقافية.

3. العروض: آخر تفعيل في الصدر وهي مؤنثة.

4. الضرب: آخر جزء من العجز.

5. الحشو: كل ما في البيت من تفعيلات عدا العروض والضرب.

6. البيت التام: هو الذي يكون فيه حكم العلل والزحافات واحداً في جميع تفعيلاته.

7. البيت الوافي: وهو الذي يكون فيه حكم العلل والزحافات مختلفاً في عروضه وضربه عن تفعيلات حشوه.

8. البيت المجزوء: هو الذي يحذف منه آخر تفعيل من صدره وعجزه.

9. البيت المشطور: وهو البيت الذي حذف نصفه وعد النصف الثاني بيتاً كاملاً.

10. البيت المنهوك: وهو البيت الذي حذف ثلثاً شطريه، وعد الثالث الباقي بيتاً.

11. البيت المصمت: وهو البيت الذي خالفت عروضه ضربه في الروي.

12. البيت المصرع: وهو البيت الذي غيرت عروضه لتلحق بضربه وزناً وقافية.

13. البيت المقفى: وهو البيت الذي وافقت عروضه ضربه وزناً وقافية.

14. البيت المدور: وهو البيت الذي اشترك شطراه بكلمة واحدة.

15. المقطع الصوتي: هو اصغر وحدة صوتية يمكن النطق بها ويستطيع المتكلم أن ينتقل منها الى غيرها من أجزاء الكلمة، وله جزآن قمة وقاعدة وذلك بحسب الذبذبات الصوتية التي تظهر على خط متموج.

وفي العربية خمسة أنواع من المقاطع:

أ. مقطع قصير مفتوح:

وهو الذي ينتهي بحركة قصيرة مثل: ك/ ت / ب.

ب. مقطع طويل مفتوح:

وهو الذي ينتهي بحركة طويلة، مثل: ما / لا.

ج. مقطع طويل مغلق بساكن، مثل: من / عن.

ت. مقطع طويل مغلق بساكن بعد حرف مد، مثل: باب / عام.

ث. مقطع طويل مغلق بساكنين، مثل: بُنْتُ / شَعْبُ.

17. الزحاف: تغيير يحصل بثواني الأسباب من تسكين وحذف ويدخل الحشو والعروض والضرب.

18. العلة: تختص بالأسباب والأوتاد من تسكين وحذف، ويدخل العروض والضرب دون الحشو.

19. السبب: هو ما تألف من حرفين، فإذا كانا متحركين سمي بالسبب الثقيل مثل بك، مع، وان كان الأول متحركاً والثاني ساكناً سمي بالسبب الخفيف مثل قد، لم.

20. الودت: وهو ما تألف من ثلاثة أحرف، فإذا جاء الساكن بعد حرفين متحركين سمي بالودت المجموع مثل، الى، دعا، وان جاء الساكن بين حرفين متحركين سمي بالودت المفروق، مثل قال، عنك.

21. الفاصلة: وتتألف من ثلاثة أحرف يليها ساكن وتسمى بالفاصلة الصغرى مثل أكلوا، وان تألفت من أربعة أحرف متحركة وليها ساكن سمي بالفاصلة الكبرى مثل: وطننا، أديهم.

المبحث الثاني

توزيع التفعيلات

تتكون تفعيلات الشعر العربي من أسباب وأوتاد، وقد ارتأينا توزيعها بحسب عدد مقاطعها ورمزنا للحرف الساكن بالرقم (1) ورمزنا للحرف المتحرك بالرقم (2) ورمزنا للحرف الساكن الذي يليه متحرك بالرقم (3)، ورمزنا للحرف المتحرك (ح) ورمزنا للحرف الساكن (س).

أولاً: التفعيلات الثلاثية:

وهي التي تتألف من ثلاثة مقاطع ورمزنا لها بالرقم (3) وهي نوعان:

1. مفعولن 3/2.

وتتألف من وتد مجموع (فعو) + سبب خفيف (لن)

ح + ح س + ح س

2 3 اما الرقم (2) فلأنها تبدأ بمتحرك، واما الرقم (3) فهو عدد مقاطعها.

ويطراً عليها:

أ. زحاف القبض وهو حذف الخامس الساكن

مفعولن قبض فَعُولُ

332 232

ب. علة القصر: إسقاط ساكن السبب الخفيف وإسكان متحركه:

فعولن قصر فَعُولُ

332 132

ج. علة الحذف: إسقاط السبب من آخر التفعيلة:

فعولن حذف فعو - فَعْلُ

332 32 - 32

2. فاعلن: 3/3

تتألف من سبب خفيف (فا) + وتد مجموع (علن)

ح س + ح + ح س

3 2 3 اما الرقم (3) فلأنها تبدأ بسبب خفيف والرقم (3) فهو عدد مقاطعها

وبلحقتها:

أ. زحاف الخبن:

حذف ساكن فاعلن:

فاعلن خبن فَعْلَن

323 322

ب. الإضممار والخبين:

الإضممار تسكين الثاني المتحرك في فعلن بعد أن لحقها الخبن:

فاعلن خبن فَعْلَن إضممار فَعْلَن

323 322 33

ج. علة القطع:

حذف ساكن الودت المجموع وإسكان ما قبله:

فاعلن قطع فاعل - فَعْلَن

323 33 - 33

د. علة الترفيل ثم الخبن:

زيادة سبب خفيف على آخر الوند المجموع:

فأعلن ترفيل _____ فاعلاتن خين _____ فاعلاتن
323 _____ 3323 _____ 3322

م. علة التذييل:

زيادة حرف ساكن على آخر الوند المجموع:

فاعلن تذييل _____ فاعلن ن _____ فاعلان
323 _____ 1323 _____ 1323

ثانياً: التفعيلات الرباعية:

وتتألف من أربعة مقاطع، وهي:

1. مفاعلين 4/2

وتتألف من وند مجموع (مفا) + سبب خفيف (عي) + سبب خفيف (لن)

3332 اما الرقم (2) فلأنها تبدأ بمتحرك، واما الرقم (4) فلأنها تتكون من اربعة مقاطع ويلحقها:

أ. زحاف القبض:

حذف الخامس الساكن

مفاعلين قبض _____ مفاعلن
3332 _____ 3232

ب. زحاف الكف:

حذف السابع الساكن

مفاعلين كف _____ مفاعلن
3332 _____ 1332

ج. علة الحذف:

إسقاط السبب الخفيف من آخر التفعيلة:

مفاعلين حذف _____ مفاعي _____ مفعولن
3332 _____ 332 _____ 332

2. فاعلاتن 4/3

وتتألف من سبب خفيف (فا) + وند مجموع أعلام + سبب خفيف (ثن)

3323 اما الرقم (3) فلأنها تبدأ بسبب خفيف، واما الرقم (4) فلأنها تتكون من اربعة مقاطع.

ويلحقها:

أ. علة القصر:

ب. إسقاط ساكن السبب الخفيف وإسكان متحركه:

فاعلاتن قصر _____ فاعلاتن _____ فاعلان
3323 _____ 1323 _____ 1323

ب. علة الحذف:

إسقاط السبب الأخير من التفعيلة:

فاعلاتن حذف _____ فاعلا _____ فاعلن
3323 _____ 323 _____ 323

ج. علة التشعيث:

حذف أول أو ثاني الوند المجموع

فاعلاتن تشعيث — فاعاتن — مفعولن

3323 — 333 — 333

3. مستفعلن: 3-3/4

وتتألف من سبب خفيف (مس) + سبب خفيف (تف) + وند مفروق (علن)، 3233 واما الرمز 3-3 فلأنها تبدأ وتنتهي بسبب خفيف، واما الرقم (4) فلأنها تتكون من اربعة مقاطع.

ويلحقها:

أ. زحاف الطي:

وهو حذف الرابع الساكن

مستفعلن طي — مستفعلن

3233 — 3223

ب. علة القطع

إسقاط ساكن الوند المجموع وإسكان ما قبله

مستفعلن قطع — مستفعلن

3233 — 333

4. مفعولات 3-1/4

وتتألف من سبب خفيف (مف) + سبب خفيف (عو) + وند مفروق (لات) 1333 اما الرمز 1-3 فلأنها تبدأ بسبب خفيف وتنتهي بساكن والرقم (4) فلأنها تتكون من اربعة مقاطع.

ويلحقها:

أ. زحاف الكف:

حذف السابع الساكن

مفعولات كف مفعولا — مفعولن

1333 — 333

ب. زحاف الطي:

حذف الرابع الساكن

مفعولات طي — مفعولات

1333 — 1323

ح. زحاف الخبل:

هو زحاف مركب من الخبن والطي، والخبن حذف الساكن الثاني

والطي حذف الساكن الرابع:

مفعولات: خبل — مفعولات

1333 — 1322

د. علة الصلم:

حذف الوند المفروق برمته

مفعولات صلم — مفعو - فعلن

1333 — 33

ثالثاً: التفعيلات الخماسية

وتتألف من خمسة مقاطع، وهي:

1. مُتفاعلن 2-5/

32322

وتتألف من سبب ثقيل (مُد) + سبب خفيف (عا) + وتد مجموع (علن)
ويلحقها، اما الرمز 2-2 فلأنها تبدأ بسبب ثقيل، اما الرقم (5) فلأنها تتكون من خمسة مقاطع.
أ. علة القطع:

إسقاط ساكن الوند المجموع وإسكان ما قبله

متفاعلن قطع متفاعل

32322 - 3322

ب. علة الحذف:

حذف الوند المجموع برمته

متفاعلن حذّز متفا _____ فعِلن

32322 _____ 322

ج. علة الترفيل:

زيادة سبب خفيف على آخر الوند المجموع

متفاعلن ترفيل متفاعلن تن - متفاعلاتن

32322 _____ 332322

د. علة التذييل

زيادة حرف ساكن على آخر الوند المجموع

متفاعلن تذييل متفاعلن ن - متفاعلن

32322 - 132322

2. مفاعلتن 2-5/3

32232

وتتألف من وتد مجموع (مفا) + سبب ثقيل _ (عل) + سبب خفيف (ثن)
اما الرمز 3-2 فلأنها تبدأ بمتحرك يليه سبب خفيف، اما الرقم (5) فلأنها تتكون من خمسة مقاطع.
ويلحقها:

أ. زحاف العصب:

تسكين الخامس المتحرك

مفاعلتن عصب _____ مفاعلتن

32232 _____ 3332

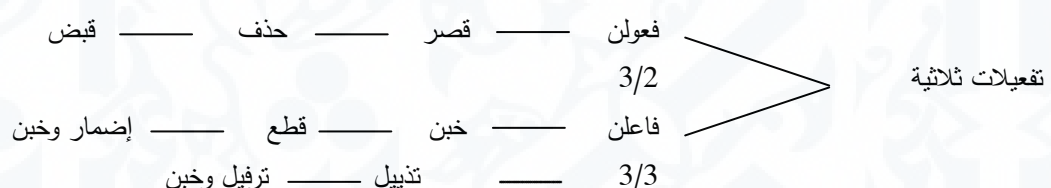
ب. علة القطف:

إسقاط السبب الخفيف وإسكان ما قبله

مفاعلتن قطف مفاعل - فعولن

32232 _____ 332

رسم توضيحي لتصنيف التفعيلات



مفاعلين	_____	قبض	_____	كف	_____	حذف	
4/2							
فاعلاتن	_____	قصر	_____	حذف	_____	تشعيب	تفعيلات رباعية
4/3							
مستفعلن	_____	طي	_____	قطع			
4/3-3							
مفعولات	_____	كف	_____	طي	_____	خبل	_____
4/1-3							

متفاعن	_____	قطع	_____	حذف	_____	ترفيل	_____	تذليل
5/2-2								
مفاعلتن	_____	عصب	_____	قطف				

تفعيلات خماسية

والذي نلاحظه أن: 5/3-2

1. الحذف يلحق (فعولن، فاعلان، مفاعلين)
2. القبض يلحق (فعولن، مفاعلين)
3. الققع يلحق (فاعلن . مستفعلن)
4. القصر يلحق (فعولن . فاعلاتن)
5. الكف يلحق (مفاعلين . فعولات)
6. الترفيل يلحق (فاعلن . متفاعن)

المبحث الثالث

توزيع البحور الشعرية

جرت كتب العروض على طريقة واحدة في تقديمها للبحور الشعرية وكان اللاحق يقلد السابق، والطريقة المعتمدة هي طريقة تقليدية تقدم للطالب عدداً من التفعيلات والمصطلحات وأوزان البحور الشعرية تدفعه لحفظها واستظهارها من دون فهم واضح، لذلك نرى طلبتنا يستظهرون هذه التفعيلات وقد يحسنون الكتابة العروضية المقطعية ولكنهم لا يستطيعون أو قد يجدون صعوبة في نسبة هذه التفعيلات إلى أوزانها، لأنهم استظهروها دون انتباه أو فهم.

وقد اعتادت هذه الكتب تقديم البحور الشعرية على وفق الدوائر العروضية التي جاء بها الخليل على أساس تشابه المقاطع الصوتية من أسباب وأوتاد، وقد جمع في كل دائرة البحور المتشابهة المستعملة والمهملة⁽⁹⁾.

صنف الخليل خمس مجاميع سماها دوائر، وهي:

1. دائرة المختلف:

وهي التي تختلف أجزاؤها بين خماسية وسباعية وتضم ثلاثة أبحر مستعملة هي: الطويل، والمديد، والبسيط.

2. دائرة المؤتلف:

وهي التي تألف أجزاؤها السباعية وتضم بحرین مستعملين هما الوافر والكمال.

3. دائرة المجتلب:

وهي التي اجتلبت أجزاؤها من دائرة المختلف وتضم ثلاثة أبحر مستعملة هي الهزج والرجز والرمل.

4. دائرة المتشابه:

وهي التي تشابهت أجزاؤها وتضم ستة بحور مستعملة هي السريع والمنسرح والمضارع والمقتضب والمجتث.

5. دائرة المتفق:

وهي التي تتفق أجزاؤها الخماسية وتضم بحرين مستعملين هما المتقارب والمتدارك. إننا في بحثنا هذا لم نتعرض للدوائر العروضية وإنما أوردناها إتماماً للفائدة ليس إلا، ولا ننصح بعرضها للدرس لأنها لا تقدم شيئاً ذا أثر ملموس في تحصيل المادة العروضية، بل قد تزيد إرباك الطالب وتنقله إلى متاهات هو في غنى عنها، وقد بحثها الخليل ليبين لنا الأساس النظري الذي أقام عليه ابتكاره الرائع. ورأينا أن نعرض البحور الشعرية بطريقة جديدة تعتمد على كمية التفعيلات في شطري البيت، ولا يؤثر عملنا في جوهر العروض وصلبه، لأن المهم لدينا هو غرس مادة العروض في أذهان الطلبة غرساً ثابتاً بوعي تام وفهم كامل وتمكين الطالب من نسبة الأبيات إلى بحورها.

وبموجب هذه الطريقة تقسم البحور على مجموعتين هما المجموعة الأولى: البحور المتماثلة: وهي التي تتألف أبياتها من تفعيلات متشابهة وتضم ستة بحور هي الكامل والهزج والرجز والرمل والمتقابل والمتدارك. المجموعة الثانية: البحور المختلطة:

وهي التي تتألف أبياتها من تفعيلات ليست متماثلة وتضم عشرة بحور، وهي: الطويل والمديد والبسيط والوافر والسريع والمنسرح والخفيف والمضارع والمقتضب والمجتث. المجموعة الأولى: البحور المتماثلة: وتم تقسيمها على ثلاثة مجالات، هي:

1. المجال الأول: البحور المتماثلة الثنائية:

وهي التي تتألف أبياتها من تفعيلتين متشابهتين وتضم بحراً واحداً مستعملاً هو الهزج: بحر الهزج:

وهو بحر غنائي النغم ومن الطرب جاء اسمه⁽¹⁰⁾، يتألف من تفعيلة واحدة رباعية تتكرر مرتين في صدر البيت وعجزه وهذه التفعيلة هي (مفاعيلن) 4/2، وتقطيعها الرقمي 3332 مفتاح البحر: وفي أسماعنا هزج مفاعيلن مفاعيلن

عروضه واحدة، وضربه نوعان:

أ. عروض صحيحة وضرب صحيح:

مضى أمسي بما منه ولم يبق سوى ذاكر
3 3 3 2 / 2 3 3 2 3 3 3 2 / 3 3 3 2

ب. عروض صحيحة وضرب محذوف:

والحذف هو إسقاط السبب من آخر التفعيلة

مفاعيلن حذف مفاعي . فعولن

332

غزال ليس لي منه سوى الحزن الطويل

3332/3332 332 /3332

ومن الزحافات التي تلحق حشوه:

الكف وهو حذف السابع الساكن:

مفاعيلن كف مفاعيل

3332 — 2332

2. المجال الثاني: البحور المتماثلة الثلاثية:

وهي التي تتألف أجزاء أبياتها من ثلاث تفعيلات متماثلة وتضم ثلاثة أبحر مستعملة هي الكامل والرجز والرمل. أ. الكامل:

ويتألف البيت فيه من تفعيلة خماسية (متفاعلن 32322) تتكرر ثلاث مرات في الصدر والعجز، ورمزها الرياضي 2-5/2 وتقطيعها الصوتي (ح+ح+ح س+ح+ح س+ح س).

مفتاحه:

فكأن شوقك إذ يزيناك كامل

متفاعلن متفاعلن متفاعلن

وهو على أربعة أقسام، هي:

1. الكامل الصحيح:

وهو ما كانت عروضه صحيحة، وكان ضربه صحيحاً

فوددت تقبيل السيوف لأنها

لمعت كبارق ثغرك المتبسم

3232 / 3233 / 32322

32322 / 32322 / 32322

متفاعلن متفاعلن

2. الكامل المجزوء:

وهو الذي تتكرر فيه التفعيلة (متفاعلن) مرتين في الصدر ومرتتين في العجز، وتكون عروضه صحيحة أما ضربه فيكون:

أ. مرفلاً:

والترفيل زيادة سبب خفيف على الوند المجموع في نهاية التفعيلة (متفاعلن)، متفاعلن ترفيل متفاعلن . متفاعلن تن . متفاعلاتن

احذر عدوك مرة

واحذر صديقك ألف مرة

32322 / 3233

32322 / 3233

متفاعلاتن

ب. مذيلاً:

والتذييل زيادة حرف على آخر التفعيلة (متفاعلن)

متفاعلن تذييل متفاعلن ن — متفاعلن

أنا لم أقم بصدوده

حتى يحملني هواه

32322 / 32322

32322 / 3233

متفاعلن متفاعلن

2. الكامل المقطوع:

وهو ما كانت عروضه صحيحة وضربه مقطوعاً والقطع هو حذف ساكن الوند المجموع وإسكان ما قبله

متفاعلن قطع متفاعل

وكأنما الرقاص مهجة عاشق

في قلبه شرر من الخفقان

32322 / 3233 / 32322

3322 / 32322 / 2233

متفاعلن متفاعلن

3. الكامل الأحذ:

هو ما كانت عروضه حذاء وكان ضربه أحذ، والأحذ هو حذف الوند المجموع من آخر التفعيلة

متفاعلن حذ متفاعلن — فعلن

32322 322

لا تعجبي يا سلم من رجل

ضحك المشيب برأسه فبكي

322 / 3233 / 3233

322 / 32322 / 32322

فعلن فعلن

وقد يلحق الضرب الأضمار والحذ . فعلن

ولقد مررت على ديارهم

وطلولها بيد البلى نهب

322 / 3 / 2322 / 32322

33 / 32322 / 32322

فعلن فعلن

وتلحق البحر الكامل الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف الأضمار:

وهو تسكين الحرف الثاني من (متفاعلن) فتتقل إلى (مستفعلن) ويدخل هذا الزحاف في الحشو والعروض والضرب.

2. علة القطع:

وهي حذف ساكن الوند المجموع وتسكين ما قبله فتتقل إلى (متفاعلن)

3. علة الحذف:

وهي حذف الوند المجموع برمته من آخر التفعيلة فتصبح (متفا) وتنتقل إلى (فعلن)

4. علة الترفيل:

وهي زيادة سبب خفيف على ما آخره وتد مجموع فتصبح (متفاعلاتن).

5. علة التذييل:

وهي زيادة حرف ساكن على ما آخره وتد مجموع، فتصبح (متفاعلان).

ب. بحر الرجز:

وهو بحر تجتمع فيه السرعة والبطء، وسمي بهذا الاسم من الاضطراب وتتابع الحركات⁽¹²⁾، وكان المقاتل يستعمله في الحرب وهو يتحرك مع إيقاعه لغرض الانقضاض على الخصم⁽¹³⁾.

يتألف بيت الرجز من تفعيلة واحدة رباعية (مستفعلن) ورمزها الرياضي 3-4/ وتقطيعها الرقمي (3233) وتكرر ثلاث مرات في الصدر والعجز.

ومفتاحه:

بحر يضم ب الأرض يأتينا رجز مستفعلن مستفعلن مستفعلن

وهو على أربعة أنواع:

1. رجز تام:

وهو ما كانت عروضه صحيحة وكان ضربه صحيحاً:

لا خير في من كفّ عنا شره إن كان لا يرجى ليوم خيره
3233 / 3233 / 3233 3233 / 3233 / 3233

مستفعلن مستفعلن

وقد يلحق ضربه القطع، وهو حذف ساكن الوند المجموع وإسكان ما قبله

مستفعلن قطع مستفعلن وتنتقل إلى مفعولن

3233 333

القلب منها مستريح سالم والقلب مني جاهد مجهود

3233 / 3233 / 3233 3233 / 3233 / 3233

مستفعلن مفعولن

2. رجز مجزوء:

وهو الذي يتألف من تكرار تفعيلة (مستفعلن) مرتين في الصدر ومرتين في العجز.

قطعة شعري حلوة قد رقص القلب لها

3233 / 3223 3223 / 3223

3. رجز مشطور مقطوع:

وهو الذي يتألف من تكرار تفعيلة (مستفعلن) ثلاث مرات في الصدر والعجز ويكون ضربه مقطوعاً، مستفعلن . مستفعلن . مفعولن

ما تطلع الشمس ولا تغيب إلا لأمر شأنه عجيب

3233 / 3223 / 332 3233 / 3223 / 332

مفعولن مفعولن

وقد يكون مذيلاً: مفعولن ن . مفعولان

والدهر يهوي بالفتى في أسوام
1333 / 3233 / 3233
مفعولان

ومن عناء المرء طول التهيام
1333 / 3233 / 3232
مفعولان

4. رجز منهوك:

هو الذي ذهب ثلثاه، ويتألف من تكرار تفعيلة (مستعلن) مرتين.
أقود وطفاء الزمع
3233 / 3232
مستعلن

كأنها شاة صدع
3233 / 3232
مستعلن

وقد يلحقه التذييل:

مستعلن . مستعلن ن . مستعلن

ويها بني عبد الدار
1333 / 3233
مفعولان

ضرباً بكل بتار
1333 / 3233
مفعولان

ويدخل الرجز الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف الخبن: وهو حذف الثاني الساكن، ويدخل الحشو والعروض والضرب.

مستعلن — متعلن

3233 — 3232

2. زحاف الطي: وهو حذف الرابع الساكن، ويدخل الحشو والعروض والضرب

مستعلن . مستعلن

3233 . 3223

3. علة القطع: حذف ساكن الوجد المجموع وتسكين ما قبله، وتدخل على الضرب وعلى الضرب المخبون.

مستعلن . مستعلن

3233 . 333

4. علة التذييل: زيادة حرف ساكن على آخر التفعيلة، وتدخل على الضرب.

مستعلن . مستعلن ن . مستعلن

ج. بحر الرمل:

ويتألف من تكرار تفعيلة (فاعلاتن) ثلاث مرات في كل شطر وقد سمي بهذا الاسم لسرعة النطق به والرمل الإسراع في السير⁽¹⁴⁾.
ومفتاحه:

رمل فيه حسان مسرعات فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن رمزها الرياضي 4/3 . تقطيعها الرقمي 3323

أنواعه:

1. الرمل التام:

وهو الذي تكون عروضه محذوفة وقد يلحقها الخبن

فاعلاتن **حذف** فاعلا **خبين** فعلا . فعلا

ويكون ضربه مقصوراً

فاعلاتن **قصر** فاعلاتن

مثل لمع الآل في أرض القفار

323 / 3323 / 3323

فاعلان

إنما الدنيا غرور كلها

323 / 3323 / 3323

فاعلان

وقد يكون ضربه محذوفاً أيضاً:

لا تقل أصلي وفصلي دائماً	إنما أصل الفتى ما قد حصل
323 / 3323 / 3323	1323 / 3323 / 3323
فاعلن	فاعلن

2. الرمل المجزوء:

ويألف البيت فيه من تفعيلتين في كل شطر وتكون عروضه صحيحة ويكون ضربه صحيحاً	ليس بالمغيبون عقلاً
من شرى عقلاً بمال	3323 / 3323
فاعلاتن	فاعلاتن

وقد يكون الضرب مذنباً:

شادن ما تقدر العي	ن تراه من تلاقٍ
3323 / 3323	3323 / 3322
فاعلاتن	فاعلاتن
وقد يكون الضرب مقصوراً	قل لمن قد نام عني
3323 / 3323	صف لعيني المنام
فاعلاتن	1323 / 3323
فاعلاتن	فاعلات

وقد يكونان محذوفين (العروض والضرب):

بفرس للحرب التي	غادرت قومي سدى
323 / 3323	323 / 3323
فاعلن	فاعلن

وتدخل الرمل الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف الخبن: ويدخل الحشو والعروض والضرب
فاعلاتن . فاعلاتن
2. زحاف الكف: ويدخل الحشو والعروض والضرب
فاعلاتن . فاعلات
3. علة القصر: وتدخل العروض
فاعلاتن . فاعلات
4. علة الحذف: وتدخل العروض والضرب
فاعلاتن . فاعلا . فعلى

3. المجال الثالث: البحور الممتاثلة الرباعية

وهي التي تتكون أبياتها من أربع تفعيلات متماثلة، وتضم بحرين مستعملين هما المتقارب والمتدارك.

أ. المتقارب:

تتألف أبياته من تكرار تفعيلة (فعولن) أربع مرات في الصدر والعجز، ورمزها الرياضي 3/2، وتقطيعها الرقمي 332. وقد سمي بهذا الاسم لتقارب أسبابه من أوتاده وأوتاده من أسبابه.

مفتاحه:

تقارب وفيه ذوى خجول	فعولن فعولن فعولن فعولن
أنواعه:	

1. متقارب تام

ويضم:

أ. تام صحيح:

وهو ما كانت عروضه صحيحة وكان ضربه صحيحاً:

أرى ذلك الثوب صار ازورارا	وصار طويل السلام اختصارا
332 / 332 / 332 / 232	332 / 332 / 332 / 232
فعولن	فعولن

ب. تام مقصور:

هو ما كانت عروضه صحيحة أو محذوفة أو مقبوضة وكان ضربه مقصوراً:

سئمت الحياة وما في الحياة	وما إن تجاوزت فجر الشباب
132 / 332 / 232 / 332	132 / 33 / 2332 / 332
فعول	فعول

ج. تام محذوف:

هو ما كانت عروضه صحيحة أو محذوفة أو مقبوضة ويكون ضربه محذوفاً

سلي إن أردت نجوم السماء	وشعري ونجواي عند السحر
132 / 332 / 232 / 332	32 / 332 / 332 / 332
فعول	فعو . فعل

2. متقارب مجزوء:

وهو ما كانت أبياته تتألف من تفعيلية (فعولن) ثلاث مرات في الصدر والعجز، وتكون عروضه محذوفة وكذلك ضربه:

وناديت مستعطفاً	رضاك فلم تسمعي
32/ 332 / 332	32 / 332 / 332
فعو	فعو
فعل	فعل

وتدخل عليه الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف القبض: وهو حذف الخامس الساكن، ويدخل في الحشو والعروض

فعولن . فعول

232 . 332

2. علة الحذف: إسقاط السبب من آخر التفعيلة وهي جائزة في العروض لأزمة في الضرب

فعولن . فعو . فعل

3. علة القصر: إسقاط ساكن السبب الحقيقي وإسكان ما قبله وتدخل الضرب

فعولن . فعول

4. علة الخرم: هي إسقاط أول الوند (ف) فتصبح (عولن) وقد يدخلها الحزم فتصبح (عول)

فعولن خرم عولن قبض عول

2. البحر المتدارك أو الخبب أو المحدث

قيل إنه سمي بالمتدارك لأن الأخفش الأوسط (ت 215 هـ) قد تداركه على شيخه الخليل، وهذا وهم، فهو واقع ضمن الدوائر

العروضية التي أوجدها. ولا يمكن أن يفلت منها هذا البحر⁽¹⁵⁾.

وتتكون أبياته من تكرار تفعيلية (فاعلن) الثلاثية أربع مرات في الصدر والعجز ورمزها الرياضي 3/3 وتقطيعها الرقمي 323.

مفتاحه:

مذ رأوا شعربا وداركوا أمره
أنواعه:

فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن

أ. متدارك تام:

وهو الذي تتألف أبياته من تكرار تفعيلة (فاعلن) أربع مرات في الصدر والعجز، وتكون عروضه مخبونة. أما ضربه فيما أن يكون:

1. مخبوناً: والخبن حذف الثاني الساكن، فاعلن — فعلن

یا من سفکت عیناه دمی

$$322 / 323 \quad / 33 / 322 \qquad 322 / 33 / 3/2 -2 / 33$$

فَعُلْنَ فَعَلْنَ فَعِلْنَ فَعُلْنِ فَعَلْنِ فَعِلْنِ

ب. أو مشعناً، والتشعيت حذف أولى أو ثانى فى الوند المجموع

فاعِلُن . فالِز . فاعِن . فعُلُن

قد قال لشعرك صانعه

33/33/33 / 33 332 / 3 32 / 322/33

فعلن فعلن

2. المتدارك المجزوء:

هو ما تألفت أبياته من تكرار تفعيلة (فاعِلن) ثلاث مرات في الصدر والعجز، وتكون عروضه صحيحة، أما ضربه:

أ. فيكون صحيحاً:

قف على دارهم وابكين

323 / 323 / 323

فاعِلن

ب. أو يكون مذيلاً، والتذييل زيادة حرف ساكن آخر التفعيلة

فاعلن . فاعلن ن . فاعلان

هذه دارهم أقفرت أم زبور محتها الدهور

1323/323/323 323/323/323

فاعلن

ج. أو يكون مرفلاً، والترفيل زيادة سبب خفيف في آخر التفعيلة

فاعلن . فاعلاتن

دار سعدي بسحر عمان قد كساها البليء الملوأ

3322 / 323 / 323

فعلاتن فعلاتن

وتدخله الزحافات والعلل الآتية:

1. الخبن: وهو حذف الثاني الساكن: فاعلن . فعلن

2. التشعيع: وهو حذف أول الوند المجموع أو ثانيته: فاعلن . فالن . فعْلن

3. الترفيل: زيادة سبب خفيف في آخر التفعيلة: فاعلن . فاعلاتن

المجموعة الثانية: البحور المختلطة

وهي التي تمتزج في أبياتها تفعيلات مختاطة، ونقسمها على ثلاثة مجالات أيضاً، هي:

1. المجال الأول: البحور المختلطة الثنائية

وهي التي تتكون أبياتها من تفعيلتين مختلفتين، وتضم ثلاثة أبحر مستعملة هي المضارع والمقتضب والمجتث.

أ. البحر المضارع:

وقد سمي بهذا الاسم لمضارعتة البحر المقضب⁽¹⁶⁾، وتتألف آيائه من تفعيلتين مختلفتين في كل شطر.

وهو بحر قليل الاستعمال

مفتاحه:

مضارع بات نجماً / فاعلاتن

وتكون عروضه صحيحة ويكون الضرب مثلها

ولم يصبنا سروراً ولم يلها سماعاً

332 3/3/ 232 332 3/2 332

مفاعِلن فاعلاتن مفاعِل مفاعِلن فاعلاتن

وتدخله الزحافات والعلل الآتية:

1. القبض: مفاعِلن . مفاعِلن

2. الكف: مفاعِلن . مفاعِل

ب. المقتضب

وقد سمي بهذا الاسم لأنه اقتضب من المنسرح⁽¹⁷⁾، وهو قليل الاستعمال، تتألف أبياته من تفعيلتين مختلفتين في كل شطر، هما

مفعولاتٌ ورمزها الرياضي 4/1-3 وتقطيعها الرقمي 3333، ومستعلن ورمزها الرياضي

3-4/3 وتقطيعها الرقمي 3233

مفتاحه:

اقتضب فيما أذنوا فاعلاتن مستعلن

وللمقتضب عروض واحدة مطوية (مستعلن) وضرب واحد مثلها

حامل الهوى تعب يستخفه الطرب

323 3/ 2 322 / 3223 / 2323

مستعلن مستعلن

وبدخله الخين والطي

ج. المجتبى:

وقد سمي بهذا الاسم لأنه اجتث من طول دائرته⁽¹⁸⁾، أو من الخفيف أو من البسيط أو من المنسرح⁽¹⁹⁾، وتتألف أبياته من تفعيلتين

مختلفتين هما مستعلن ورمزها الرياضي 3-4/3 وتقطيعها الرقمي 3233 وفاعلاتٌ ورمزها الرياضي 4/3 وتقطيعها الرقمي 3323.

مفتاحه:

اجتث مهد بقائي مستعلن فاعلاتن

وله عروض واحدة صحيحة (فاعلاتن) وضرب واحد مثلها

الورد في وجنتيه والسحر في مقلتيه

3323 / 3233 3323 / 3233

فاعلاتن فاعلاتن

وبدخل التشعيث ضربه:

فاعلاتن . مفعولن

فالنقص يحمل منها كأنها الأجسام

3323 / 3233 333 / 3232

فاعلاتن مفعولن

وبدخله:

1. الخين: في عروضه وضربه

2. التشعيث: ويدخل ضربه.

2. المجال الثاني: البحور المختلطة الثلاثية:

وهي التي تمتاز في أبياتها تفعيلات مختلطة، وتضم بحور خمسة مستعملة هي:
المديد، والوافر والسريع والمنسرح والخفيف.

أ. المديد:

وتتألف أبياته من ثلاثة تفعيلات اثنتان متشابهتان هما (فاعلاتن) ورمزها الرياضي 4/3 وتقطيعها الرقمي 3323 والثالثة فاعلن ورمزها الرياضي 3/3 وتقطيعها الرقمي 323.

مفتاحه:

في مديد الشعر ألق حياتي
فَاعِلَاتْن فَاعِلْن فَاعِلَاتْن
أنواعه:

1. مديد صحيح

وهو ما كانت عروضه صحيحة وضربها كذلك:

واكتئاب قد يسوق اكتئابا	إنما الدنيا بلاء وكَدَّ
3323 / 323 / 3323	3323/ 323/ 3323
فاعلاتن	فاعلاتن

2. مديد محذوف مخبون

وهو ما كانت عروضه محذوفة مخبونة وضربها كذلك:

الفتى عقل يعيش به	حيث تهدي ساقه قدمه
322/323/ 3323	322/323/3323
فعلن	فعلن

3. مديد محذوف مقطوع

وهو ما كانت عروضه محذوفة مجنونة وكان ضربه محذوفاً مقطوعاً:

رب نار بت أرمقها	تقضم الهندي والخارا
322/323/3323	33/323/3323
فعلن	فعلن

تدخله الزحافات والعلل الآتية:

1. الخبن: ويدخل حشو وعروضه وضربه.

2. الحذف: تدخل العروض والضرب.

3. القطع: يدخل الضرب.

ب. الوافر

وهو من البحور المستساغة والجميلة التي أكثر الشعراء من النظم عليها وتتألف أبياته من ثلاث تفعيلات تكرر في الصدر والعجز اثنتان منهما متشابهتان هي (مفاعلتن) ورمزها الرياضي 2-3/5 وتقطيعها الرقمي 32232 والثالثة (فعولن) ورمزها الرياضي 3/2 وتقطيعها الرقمي 332.

مفتاحه:

أنا في وافر الأشعار نجم
مفاعلتن مفاعلتن فعولن
أنواعه:

1. وافر تام:

وهو ما كانت عروضه صحيحة (فعولن) وكان ضربهما صحيحاً (فعولن):

وإن كفر الكثير فما تساوى	بمقياس العلا در بفحم
332 / 32332 / 32232	332 / 3332 / 3332
فعولن	فعولن

2. وافر مجزوء:

وهو الذي يتألف من تفعيلتين في صدره وعجزه، وهو قسمان قسم تكون فيه عروضه صحيحة (مفاعلتن) وضربها كذلك:

شعرب طالب ثقة	فدلوه بمن يثق
32232/3332	32232/3332
مفاعلتن	مفاعلتن
وقسم تكون عروضه صحيحة ويكون ضربها معصوباً:	
أرقت لذكر موقعها	فحنّ لذكرها القلب
3223 2/ 32332	3332/32232
مفاعلتن	مفاعلتن

وقسم تكون عروضه معصوبة وضربها كذلك:

يزيدك وجهه حسنا	إذا ما زدته نظر
3 3 32 / 32232	3332 / 3332
مفاعلتن	مفاعلتن

وتدخله الزحافات والعلل الآتية:

1. العصب: وهو اسكان الخامس المتحرك

مفاعلتن . مفاعلُ تن . مفاعلتن

2. الكف: وهو إسقاط السابع الساكن

مفاعلتن . مفاعلُ

3. العصر: إسقاط ساكن السبب وإسكان ما قبله

مفاعلتن . مفاعلُ

ج. السريع:

وسمي بهذا الاسم لسرعة النطق به⁽²⁰⁾، وتتألف أبياته من ثلاث تفعيلات في كل شطر، اثنتان متشابهتان هما (مستفعلن) وهي تفعيل

رباعية رمزها الرياضي 3-4/3 وتقطيعها الرقمي 3233، والثالثة ثلاثية (فاعلن) ورمزها الرياضي 3/3 وتقطيعها الرقمي 323.

مفتاحه:

أسرع إلى صدق فذا جنة
مستفعلن مستفعلن فاعلن
أنواعه:

1. السريع الصحيح

وهو ما كانت عروضه صحيحة (فاعلن) وضربها كذلك:

أبكيك إذ أنت على حالة	ترثي ولكن انت غنيت لي
323 / 32233233	323 / 323 3 / 3233
فاعلن	فاعلن

2. السريع المذيل:

وهو ما كانت عروضه صحيحة وكان الضرب مذيلاً:

فاعلن . فاعلن

في مولد المختار طاب الهنا	وطابت البشرى بخير عميم
323 / 3 233 / 3233	1323 / 3233 / 3232
فاعلن	فاعلن

3. السريع المقطوع:

وهو ما كانت عروضه صحيحة وكان ضربه مقطوعاً

فاعل . فعلن

أضمر لي قلبك هجرانا

إنْ بقلبي ردة كلما

3 3/3 223/3223

323/3233/3223

فعلن

فاعلن

تدخله الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف الخين: وهو حذف الساكن الثاني: فاعلن . فعلن

2. علة القطع: إسقاط ساكن الوند المجموع وإسكان ما قبله

فاعلن . فاعل . فعلن

3. علة التذييل: زيادة حرف ساكن في آخر التفعيلة

فاعلن . فاعلن ن . فاعلن

د. المنسرح:

سمي بهذا الاسم لانسراحه أي لسهولة على اللسان⁽²¹⁾، وتتألف أبياته من ثلاث تفعيلات في كل شطر، اثنتان متشابهتان هما

(مستعلن) وهي تفعيلة رباعية، رمزها الرياضي 3-4/3 وتقطيعها الرقمي 3233، والثالثة فاعلاتن وهي رباعية أيضاً ورمزها الرياضي

4/3 وتقطيعها الرقمي 3323

مفتاحه:

منسرح قلما نظمت به

مستعلن فاعلاتن مستعلن

أنواعه:

1. المنسرح التام:

وهو على نوعين:

أ. تام مطوي:

وهو الذي عروضه صحيحة: ويكون ضربه مطوياً:

مستعلن . مستعلن

للخير يفشي في مصره الوفا

إنْ ابن زيد مازال مستعماً

3223/2333/3233

3233/2333/3233

مستعلن

مستعلن

أو قد تكون عروضه مطوية وضربه كذلك:

فإن قلبي عليك يتكل

إن كان جسمي هواك ينحله

3223/2323/3232

3223/2323/ 3233

مستعلن

مستعلن

ب. تام مقطوع:

وهو الذي تكون عروضه مطوية ويكون ضربه مقطوعاً:

مستعلن — مستعلن — فعولن

وإنما قبلت به فاها

فقبلت ناظري تغالطني

333/2323/3232

3223/2323/3232

فعولن

مستعلن

وتدخله الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف الطي: وهو حذف الرابع الساكن: مستعلن . مستعلن

وتكون في العروض والضرب.

2. علة القطع: إسقاط ساكن الوند المجموع وإسكان ما قبله.

مستقلن . مستقل . مفعولن

وتدخل على الضرب.

هـ. الخفيف:

سمي بهذا الاسم لخفة حركاته أو لتوالي ثلاثة أسباب خفيفة فيه⁽²²⁾ وتتألف أبياته من ثلاث تفعيلات في كل شطر، اثنتان متشابهتان وهما (فاعلاتن) وهي تفعيلية رباعية رمزها الرياضي 4/3، وتقطيعها الرقمي 3323 والثالثة (مستقلن) وهي تفعيلية رباعية أيضاً رمزها الرياضي 3-3/4 وتقطيعها الرقمي 3233.

مفتاحه:

خف وزر البعاد والهجر عنا
أنواعه:

1. الخفيف الصحيح:

وهو الذي تكون عروضه صحيحة وضربه كذلك (فاعلاتن)

اذكرنا بقبلة وابتسام

3323/3232 3323

فاعلاتن

ويجوز دخول التشعيب في الضرب فاعلاتن . مفعولن

ليس من مات فاستراح بميت

33 2 2/3 2 3 2/3 3 23

فاعلاتن

2. الخفيف المحذوف المخبون:

والحذف هو إسقاط السبب من آخر التفعيلة فاعلاتن – فاعلا – فاعلن

والخبين هو حذف الساكن الثاني فاعلن – فاعلن

نحن من سادة نظنهم

322/3232/3 323

فاعلن

3. الخفيف المجزوء:

وهو الذي تتألف أبياته من تفعيلتين في كل شطر، ويدخل الخبن على عروضه وضربه:

أنت إن رمت وصلنا

3232 / 3323

مستقلن

مفاعلن

تدخل عليه الزحافات والعلل الآتية:

1. الخبن: وهو حذف الساكن الثاني فاعلاتن . فاعلاتن

2. التشعيب: إسقاط أول أو ثاني الوند المجموع فاعلاتن . فالاتن

3. الكف: حذف الساكن السابع فاعلاتن . فاعلات.

المجال الثالث: البحور المختلطة الرباعية

وهي التي تضم أبياتها أربع تفعيلات مختلطة، وتضم بحرين مستعملين هما الطويل والبسيط.

أ. البحر الطويل:

وهو من أشهر البحور، تتألف أبياته من أربع تفعيلات في كل شطر، وهي تفعيل ثلاثية (فعولن) وتكرر مرتين رمزها الرياضي 3/2 وتقطيعها الرقمي 332. مفتاحه:

طويلٌ عذابي ان تطاول بعدكم
فعلن مفاعيلن فعولن مفاعلن
أنواعه:

1. الطويل الصحيح:

وهو ما كانت عروضه مقبوضة، وكان ضربها صحيحاً:

فيا سعد حدثني بأخبار من مضى
فأنت خبير بالأحاديث يا سعد
3232/332/3332/332
3332/332/3332/232

مفاعلن

مفاعيلن

2. الطويل المقبوض:

وهو ما كانت عروضه مقبوضة وضربها كذلك:

يقولون لي أنت المحق وظالم
خصيمك لكن لا يمدون لي يدا
3232/232/3332/332
3232/332/3332/232

مفاعلن

مفاعلن

3. الطويل المحذوف:

وهو ما كانت عروضه مقبوضة وكان ضربها محذوفاً:

وللصمت في بعض الأمور مواضع
تجلى بها كالفرقدين صواب
3232/232/3332/332
3232/232/3332/332

مفاعيلن

مفاعي/ فعولن

وتدخل على الطويل الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف القبض: حذف الخامس الساكن، ويدخل في الحشو والعروض والضرب.

فعولن ← فعل

مفاعيلن ← مفاعلن

2. زحاف الكف: حذف السابع الساكن، ويدخل في الحشو.

مفاعيلن ← مفاعيل

3. علة الحذف: إسقاط السبب الخفيف من التفعيلة، وتدخل في الضرب.

مفاعيلن ← مفاعي ← فعولن

ب. البحر البسيط:

وهو من البحور التي كثر النظم فيها، وتتألف أبياته من أربع تفعيلات في كل شطر، تفعيلتان رباعيتان (مستفعلن) ورمزها الرياضي 3-4 وتقطيعها الرقمي 3233 وتفعيلتان ثلاثيتان (فاعلن) ورمزها الرياضي 3/3 وتقطيعها الرقمي 323. مفتاحه:

أبسط يدك لفعل الخير تحفظه
مستفعلن فعولن مستفعلن فعولن
أنواعه:

1. البسيط المخبون:

وهو ما كانت عروضه مخبونة وضربها كذلك:

ليس المهم بآراء ننمقها
فأسرع الناس من يمشي على مهل
322/3233/322/3233
J22/3233/323/3232

فعلن

فعل

2. البسيط المقطوع:

وهو ما كانت عروضه مخبونة وكان ضربه مقطوعاً:

علمتي كيف أصحو بين أحبابي	في ظلمة الليل والأحداث قاسية
33/3233/323/3233	322/323/3/323/3233
فعلن	فعلن

3. مخلع البسيط:

وتتألف أبياته من ثلاث تفعيلات في كل شطر، بعد حذف التفعيلة الرابعة من البحر الصحيح (فعلن) فتبقى تفعيلاته كالآتي:

مستفعلن فاعلن مستفعلن مستفعلن فاعلن مستفعلن

وتدخل على عروضه وضربه علة القطع وهي إسقاط ساكن الودت المجموع وإسكان ما قبله، ثم يدخل عليها الخبن وهو حذف الساكن الثاني:

مستفعلن القطع	← مستفعل	خبـ	← مُتفعل	← فاعلن
أصبحت والشيب قد علاني	يدعو حثيثاً إلى الخضاب			
332/323/3233	332 / 323/3233			
فعلن	فعلن			

تدخل على البسيط الزحافات والعلل الآتية:

1. زحاف الخبن: ويدخل على حشوه وعروضه وضربه.

2. زحاف الطي: وهو حذف الرابع الساكن ويدخل على حشوه.

3. علة القطع: وهي حذف ساكن الودت المجموع وإسكان ما قبله.

الخاتمة

تبين لنا من خلال البحث أن عرض مادة العروض وطرائق تدريسها جعلت من هذا العلم الجميل علماً صعباً يعسر فهمه لكثرة مصطلحاته وجفاء طريقة عرضه، وقد رأينا أن تيسر مادته فتم عرضه بطريقة المجالات الرقمية وكان من نتائجه:

1. توزيع التفعيلات على وفق نظام المجالات الرقمية وذلك بحسب مقاطع هذه التفعيلات، فتم توزيعها على ثلاثة مجاميع هي الثنائية والثلاثية والرابعة والخامسة.
2. وضعنا لكل تفعيلة رمزاً رياضياً بحسب عدد مقاطعها.
3. قطعنا التفعيلات تقطيعاً رقمياً، وذلك بإعطاء كل حرف رقماً بحسب حركته، فللساكن رقم (1) وللمتحرك رقم (2) وللمتحرك الذي يليه ساكن رقم (3).
4. ابتعدنا عن الطريقة التقليدية في دراسة البحور الشعرية، وذلك بأننا وزعناها بحسب عدد تفعيلات وتم تقسيمها على مجالين هما مجال البحور المتشابهة التفعيلات وسميناها البحور المتماثلة، وقد وزعناها إلى بحور متماثلة ثنائية وضمنت بحر الهزج وبحور متماثلة ثلاثية وضمنت الكامل والرجز والرمل، وبحور متماثلة رباعية وضمنت المتقارب والمتدارك. وهذا يعني أن البحور المتماثلة التفعيلات عددها ستة بحور. أما المجال الآخر فسميناها البحور المختلطة ووزعناها على بحور مختلطة ثنائية وهي المضارع والمقتضب والمجثت وبحور مختلطة ثلاثية وهي المديد والوافر والسريع والمنسرح والخفيف وبحور مختلطة رباعية وهي الطويل والبسيط، وهذا يعني أن البحور المختلطة التفعيلات عددها عشرة بحور.
5. وضعنا مفاتيح لكل بحر من نظمنا بلغة ميسرة وألفاظ مألوقة.

الهوامش

1. ينظر ميزان الذهب 3، وميزان الشاعر في العروض والقوافي 7.
2. نور القيس 71.
3. ينظر البيان والتبيين 1/153.
4. عبقري من البصرة 100.
5. معجم الأدباء 73/11.
6. ميزان الشاعر 60، وينظر العروض بين التنظير والتطبيق 85.

7. ينظر ميزان الذهب 20، وفن التقطيع الشعري والقافية 123.
8. ينظر الأصوات اللغوية 192، ودروس في علم أصوات العربية 191، وفصول في الأصوات اللغوية 136.
9. ينظر العقد اللغوية 439/5، شرح تحفة الخليل 42.13، العروض الواضح، 148.
10. ينظر العين: مادة هـ. ز. ج.
11. ينظر نور القبس 71، وعبقر من البصرة 97.
12. ينظر تاج العروس مادة رجز.
13. ينظر موسيقى الشعر العربي 104، وفي العروض والقافية 68.
14. ينظر لسان العرب: مادة: ر. م. ل.
15. ينظر عبقر من البصرة 150.
16. ينظر نور القبس 71.
17. ينظر في فن التقطيع الشعري 166.
18. ينظر نور القبس 79.
19. ينظر العروض لتهديبه وإعادة تدوينه 60.
20. ينظر موسيقى الشعر العربي 143، وموسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه 57.
21. ينظر م.ن 150 وموسيقى الشعر 37.
22. ينظر م.ن 157.

روافد البحث

1. الأصوات اللغوية: الدكتور محمد علي الخولي، مصر 1987 م.
2. البيان والتبيين: الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مصر 1968م
3. تاج العروس من جواهر القاموس: محمد مرتضى الزبيدي، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، الكويت 1965 . 2000.
4. دروس في علم أصوات العربية: جان كاننتيو، ترجمة صالح القرمادي تونس 1961 م.
5. شرح تحفة الخليل في العروض والقافية: عبد الحميد الرازي بيروت 1975م
6. عبقر من البصرة: الدكتور مهدي المخزومي، بيروت 1986م.
7. العروض بين التنظير والتطبيق: الدكتور محمد الكاشف وآخرون القاهرة 1985م.
8. العروض تهذيبه وإعادة تدوينه: الشيخ جلال الحنفي، بغداد 1978م.
9. العروض الواضح: ممدوح حقي، بيروت 1970م.
10. العقد الفريد: ابن عبد ربه الأندلسي، تحقيق محمد محيي الدين، بيروت 1971م.
11. العين، الخليل بن احمد الفراهيدي، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، بغداد 1980م.
12. فصول في الأصوات اللغوية: الدكتور أسعد محمد علي النجار، بابل 2012م.
13. فن التقطيع الشعري والقافية: الدكتور صفاء خلوصي، بيروت 1974 م.
14. لسان العرب: ابن منظور، تحقيق أمير محمد عبد الوهاب ومحمد العبيدي بيروت 1997م.
15. معجم الأدباء: ياقوت الحموي، بيروت 1978م.
16. موسيقى الشعر: الدكتور إبراهيم أنيس، القاهرة 1978م.
17. موسيقى الشعر العربي: الدكتور حازم سليمان الحلبي، بابل 2012م.
18. موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه: الدكتور عبد الرضا علي، الأردن 1997م.
19. ميزان الذهب في صناعة شعر العرب: أحمد الهاشمي، بغداد 1979م.
20. ميزان الشعر: الدكتور بدير متولي، القاهرة 1967م.
21. نور القبس المختصر من كتاب المقتبس: يوسف بن أحمد اليعموري تحقيق رودلف زلهام، فيسبادن 1964م.

اثر برنامج رايبيسك RISK في التحصيل وتنمية التفكير الناقد

لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء

الباحث. جمال نصر عبد الكاظم

The Impact of RISK program in the Acquisition and Development of Critical Thinking for the Fourth Preparatory Class / Scientific Branch in Chemistry**Jamal Nasr Abdel Kadhim****Abstract**

The aim of the educational process is no longer restricted to identifying ideas, concepts, and facts but to care for thinking processes because one of the aims of teaching science is improving thinking in students and helping them acquire the scientific method in thinking and in scientific research, i.e., to concentrate on scientific processes. According to some studies, science is one of the scholastic materials that creates a difficulty to the students learning it. These studies attributed this to the methods used to teach science which do not allow the students to learn science effectively because the students do not participate actively in the learning process. This leads a lot of students to fail in dealing with the problems they face.

الفصل الاول**التعريف بالبحث****أولاً / مشكلة البحث**

لم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تعريف الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم بل تعداها الى الاهتمام بعمليات التفكير لان احد اهداف تدريس العلوم هو تنمية التفكير عند الطلبة ومساعدتهم على اكتساب الاسلوب العلمي في التفكير او الطريقة العلمية في البحث بمعنى (تعليم التفكير) والتركيز على طرق العلم وعملياته (زيتون، 1999: 94). والعلوم هي احدى المواد الدراسية التي يواجه تعلم الطلاب لها صعوبة حسب ما دلت عليه بعض الدراسات وقد ارجعت تلك الدراسات ذلك الى الطرائق والاساليب التي يتم من خلالها تعلم موضوعات العلوم وعدم اتاحة الفرصة للطلاب لتعلم مادة العلوم على نحو ذي معنى، وفي ظل مثل هذه الاساليب لا يشارك الطالب بفاعلية في عملية التعليم مما يؤدي الى اخفاق الكثير من الطلاب في معالجة ما يواجهونه من مشكلات (الخرجي، 2011: 15 – 16). والحقيقة التي لا يمكن ان تغطي هي ان دور التعليم ينبغي ان يكون بتزويد الطالب بالمعرفة القابلة للاستعمال والتطبيق في الحياة العملية اليومية وان هذه المعرفة الصالحة والقابلة للتطبيق لا بد فيها من ممارسة التفكير طبقاً للاحتياجات المتولدة لمواجهة المواقف المختلفة، الا ان الواقع المزري في مدارسنا يقتصر في شكله الحالي على تزويد الطلاب بالمعلومات فقط دون الاهتمام والالتفات الى تطوير قدرات التفكير او تنمية المهارات او القدرات العقلية اي ان مدارسنا تؤكد ان فلسفة تدريس العلوم في العراق تنظر الى العلم على انه مادة فقط وليست (مادة وطريقة) أي ان طريقة تدريس العلوم بوصفها طريقة تفكير مازالت بعيدة عن التطبيق وهذا ما شعر به الباحث من خلال خبرته في التدريس ومن خلال لقائه بعدد من المدرسين والمدارس والاختصاصيين التربويين¹ لمواد العلوم (الكيمياء والفيزياء والاحياء) وكذلك من ملاحظة اسئلة نصف السنة والاسئلة النهائية لمادة الكيمياء حيث كانت تركز على اسئلة الحفظ وتهمل اسئلة التحليل والتركيب وان الباحث لم يتذكر في مرة من المرات التي دخل فيها دورة تدريبية تربوية انه تلقى دروساً تربوية في الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم وانما اقتصر في كل مرة على الطرائق التقليدية كطريقة الالقاء والحفظ والمناقشة اذ ان هذه الطرائق لا تساعد على تنمية تفكير الطلاب كما انها تجعل المدرس محور العملية التعليمية ولا تتيح الفرصة للطلاب لكي

* السيد عماد جاسم محمد – اختصاص تربوي
الست فليحة رشيد محمد – اختصاص تربوي

يتعلمون بأنفسهم كيف يتعلموا وهذا ما انعكس سلباً على تحصيل الطلاب إذ إن الباحث اطلع على درجات الطلاب في مادة الكيمياء لمعظم الصفوف في بعض المدارس فوجدها متدنية، وأنه قام بزيارة ال العامة لتربية محافظة بابل واطلع على نسب النجاح في العامين السابقين (2010 - 2011 و 2011 - 2012) لمادة الكيمياء للصف الرابع العلمي فوجد أن نسبة النجاح تتراوح بين (55 % - 58 %) وهي نسبة منخفضة، وعند البحث عن أسباب هذا الانخفاض تأكد أن السبب يعود إلى الطرائق التقليدية التي يتبعها أغلب المدرسين في تدريس الطلاب والتي تؤكد على جانب الحفظ والاستظهار وعلى المستويات الدنيا في التفكير إضافة إلى عدم تقبل الطلاب للدرس مما يؤدي إلى عدم التركيز والانتباه بشكل جدي إلى الدرس أي إن الدروس أصبحت تقليدية ومملة.

وهنا يتساءل الباحث هل يمكن أن يكون استخدام برنامج ريسك بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس مؤشراً في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء؟ ولذلك اختار الباحث هذا البرنامج لعله يذلل الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطلاب.

ثانياً / أهمية البحث

إن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم بوصفها عملية لا يحددها زمان ولا مكان وتستمر بعدها حاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في البيئة ومن ثم تكسب شعارات (تعليم الطالب كيف يتعلم، تعليم الطالب كيف يفكر) أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية وإن التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستعمال مواقف جديدة (الحيلة، 1999: 399).

إن التربية وسيلة لتحقيق النمو الشامل والمتكامل والمتوازن لأفراد المجتمع إذ إنها تعد أحد أهم الوسائل التي تؤدي إلى مساعدة الفرد على تحقيق النمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي بصورة متكاملة ومتوازنة وحيث إن النمو هو خاصية الحياة والتربية تمثل النمو لذا فهي الحياة بنفسها وهي مسؤولة عن تهيئة فرص النمو أمام أفراد المجتمع (الخزاعلة وآخرون، 2011: 341). ولكي تحقق التربية أهدافها بشكل جيد في المجتمع لابد من وجود منهج يواكب تطورات المجتمع لأن المنهج يعد المحور الأساسي في العملية التربوية.

فالمنهج الدراسي هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادلياً ومتكاملة وظيفياً وتسير على وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعليمية التي من شأنها أن تحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للعملية التعليمية (بحري، 2012: 17). ولا شك أن منهجاً غنياً بالمعلومات وحده لا يفي بالأغراض ما لم تصاحبه طرائق وأساليب تدريسية حديثة مجدية في نتائجها وجدواها ولهذا تعد طرائق التدريس من المكونات الرئيسة للمنهج أو أسلوب لترجمة الكتاب المدرسي وقد يعود ذلك إلى أن الأهداف التعليمية ومحتويات المناهج لا يمكن تقويمها إلا من خلال المعلم ومن خلال الأساليب التي يتبعها في تدريسه لذلك يمكن عدّ طريقة التدريس همزة الوصل بين الطالب والمنهج (الجراح وآخرون، 2008: 81).

إن لطرائق التدريس أثراً كبيراً في تحقيق أهداف التربية وينبغي أن نعلم أن المدرس الناجح لا يُعلم بالمادة فحسب وإنما يُعلم بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقته مع طلبته وهو في حقيقته طريقة ناجحة في توصيل الدرس لطلبته بأيسر السبل فمهما امتلك من مادة علمية لكنه لا يمتلك الطريقة الجيدة في إيصالها، فأن النجاح الحقيقي لن يكون حليفه في عمله التربوي والتعليمي في المراحل الدراسية جميعها (فرج، 2009: 19).

وللأهمية التي تتمتع بها طرائق تدريس العلوم بوصفها أداة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية، عُقدت الكثير من المؤتمرات والندوات على الصعيد العالمي والعربي والمحلي بوصفها خطوة أساسية في تطوير المجالات المعرفية للطلبة في مراحل التعليم كافة ومحاولة أساسية في مراجعة طرائق التدريس المستعملة في تدريس العلوم وتطويرها، وذلك بفتح الدورات التأهيلية للمدرسين، ودورات التعليم المستمر، والاطلاع على طرائق التدريس والاستراتيجيات الجديدة التي تتناسب

مع الثورة العلمية والمعرفية. ولجعل التدريس فعالاً ينبغي بناؤه بتخطيط وتعاون وان يثير انتباه الطلاب لانه قائم على اساس التفاعل المتبادل بين المدرس وطلابه (ابراهيم، 2002: 5).

ان اهم اهداف التعليم هو اعداد الفرد القادر على فهم المعرفة والتعامل معها وتقييمها واختيار ما يكمل عملية البناء والتطور اي ان هذا يعني تطوير قدرة الفرد على اختيار المعرفة بفكر ناقد بالتحليل والتقويم واصدار الحكم على المعرفة بهدف الاختيار الامثل ما هو الا تفكير ناقد (السور، 2005: 7).

وكثيراً ما يسأل البعض حول ضرورة بناء برامج خاصة لتعليم التفكير الناقد ما دمنا نعلم طلابنا التعامل مع المسائل الرياضية والعلمية من خلال المناهج الدراسية اليومية ولكن الكثير من المهتمين بتعليم التفكير الناقد يؤكدون ان ما يقوم به المدرس بغرفة الصف ينطوي على تقديم المحتوى الاكاديمي (بماذا تفكر) والطريقة الصحيحة لفهم وتقويم المادة العلمية (كيف تفكر حول المادة) ويلاحظ ان العديد من المدرسين قادرين على نقل المحتوى المعرفي للطلاب ولكن غالبية المدرسين يفشلون في تعليم الطلاب كيف يفكرون حول هذا المحتوى (العوم وآخرون، 2009: 90).

وتكمن أهمية هذه الدراسة في استخدامها برنامجاً عالمياً معدلاً ومطبوعاً في مجموعة من الدول وهو قادر كما اشارت الدراسات الى تعليم التفكير الناقد لجميع الطلاب من مختلف الصفوف والاعمار وفي انها الدراسة الاولى في العراق والوطن العربي التي استخدمت هذا البرنامج لتعليم التفكير الناقد وذلك بدمج مهارات التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج الدراسي والدراسة الاولى التي تدرس تأثير هذا البرنامج في متغيرات التحصيل والتفكير الناقد بحسب علم الباحث.

ولعل المتنبع الحاذق لتقدم المدنية المعاصرة لا يفوته مدى تأثير علم الكيمياء في الحياة المعاصرة فتتوزع الالوان في الملابس وصناعة السيارات والطائرات والحواشيب المختلفة وحتى المركبات الفضائية والتطور الرهيب في السلاح التقليدي وغير التقليدي وكثير من منظفات الشعر والمبيدات الحشرية وغيرها الكثير هي مواد كيميائية وهذا ما جعل أهمية الكيمياء ودراسة الكيمياء من السمات الواضحة لتقدم الامم (الخطيب وعبيد، 2011: 15).

ومما لا شك فيه ان التحصيل الدراسي يؤدي دوراً مهماً في حياة الطالب الدراسية على اختلاف مستوياتها، فهو الوسيلة الوحيدة التي يتم على اساسها تدرج الطالب من صف الى اخر، وانتقاله من مرحلة الى اخرى تليها. ومن هنا يتنافس الطلاب ويجتهدون من اجل الحصول على الدرجة، لكي يثبت الواحد منهم ذاته في الدراسة او بين رفاقه، او لكي يؤهله تحصيله لاختيار نوع التعليم الذي يريد. لذلك كله يعد التحصيل اهم القضايا التي تعالجها مؤسسات التربية والتعليم وتشجع الباحثين على دراسته من جوانبه المختلفة، لاسيما العوامل التي ترتبط به وتؤثر فيه سلباً وإيجاباً (طلافة، 2002: 7).

وتبرز أهمية البحث ايضاً من أهمية المرحلة التي اختارها الباحث كونها المرحلة التي تنشط فيها القدرة الاستدلالية كما اشارت ابحاث بياجيه (piaget) اذ اشارت هذه الابحاث الى ظهور القدرات الاستدلالية في هذه المرحلة كما وتزداد في هذه المرحلة القدرة على التفكير وتزايد القدرة على حل المشكلات (غانم، 2009: 50).

ثالثاً / هدف البحث وفرضياته

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر برنامج ريسك RISK في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء.

وللتحقق من هدف البحث اختار الباحث الفرضيات الصفرية التالية:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق برنامج ريسك.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الكيمياء بالطريقة الاعتيادية.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق برنامج ريسك ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

رابعاً / حدود البحث

1. طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة إلى المديرية العامة للتربية في مركز محافظة بابل.

2. الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي، تأليف لجنة من وزارة التربية المديرية العامة للمناهج ط1/2010.

3. الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2013.

خامساً / تحديد المصطلحات

1- الأثر Effect

أ / عرفه البستاني 1990 بأنه: -ما بقي من رسم الشيء (البركاني، 2008 : 12). وعرفه الباحث اجرائياً: - وهو ما يتركه البرنامج من تغير له اثر في الطلاب.

2- البرنامج Program

أ / عرفه محمد 2004:- بأنه جميع الخبرات او الفعاليات او اي نشاط تربوي يقدم الى المتعلم تحت اشراف المؤسسة التعليمية وخلال مدة زمنية (محمد، 2004 : 16).

وعرفه الباحث اجرائياً:- بأنه مجموعة من الانشطة والدروس التي تم بناؤها في ضوء برنامج ريسك لمساعدة الطلاب على تنمية التفكير الناقد وزيادة تحصيلهم في مادة الكيمياء.

3-برنامج ريسك RISK

أ / تعرفه السرور 2005:- هو برنامج في تعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الاجنبي لهارندناك Hardnadek في التفكير الناقد ويهدف هذا البرنامج الى تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية والابداعية وتفصيل انماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد الذي تم تعلمه بشكل مباشر او غير مباشر وذلك بدمج مهارات التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج الدراسي بشكل دقيق (السرور، 2005 : 11).

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه:- مجموعة من الخطوات المنظمة والإجراءات المخطط لها مسبقاً التي تهدف إلى تسهيل التفكير الناقد، وتركيزه، والتي قام الباحث بتطبيقها على طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء بهدف الوصول الى اكبر قدر ممكن من الأفكار المتناسقة في الموقف التعليمي .

4- التحصيل Achievement

أ / عرفه الخليلي 1997:- هو النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في مايتوقع منه تعلمه (الخليلي، 1997 : 6).

وعرفه الباحث اجرائياً بأنه:- مجموعة الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي اعده الباحث بعد دراستهم للفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب الكيمياء المقرر تدريسه للعام الدراسي 2012 - 2013م.

5- التفكير الناقد Critical Thinking

أ / عرفه جروان 2010:- تفكير يتصف بالحساسية للموقف بأحتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده على محكات في الوصول الى الاحكام (جروان، 2010 : 61).

ويعرفه الباحث إجرائياً: - بأنه قياس قدرة الطالب على الاستجابة الصحيحة للمواقف التي يتضمنها الاختبار المعد من قبل الباحث والمتضمن خمسة اختبارات فرعية هي :- الاستنتاج، الافتراضات او المسلمات، الاستنباط او التفسير وتقويم الحجج والتي يعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطالب.

الفصل الثاني

التفكير

حظي موضوع التفكير بإهتمام العديد من الباحثين والمربين حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجال علم النفس التربوي، وقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها (أريماوي وآخرون، 2008: 317).

ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدّها تعقيداً واقدراً على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة بموضوعية دقيقة وشاملة مختصرة وممرّزة (غباري وأبو شعيرة، 2011 : 11).

تعريف التفكير

التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير تم استقبله من قبل واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر ويتطلب التوصل إليه بتأمل وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (إبراهيم، 2009 : 13).

لقد أورد جيلفورد تصنيفاً ثلاثياً للقدرة العقلية باسم بنية العقل Structure of Intellect متضمنة أنواع التفكير وهي : نوع العملية ونوع المحتوى ونوع الناتج.

فالعلاقات Coperations: هي أشكال من النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد من خلال المعلومات الجاهزة أو الخامات التي يتعامل معها عقلياً ويستطيع تمييزها ومن أمثلة هذه العمليات المعرفة Cognition والذاكرة Memory والتفكير التفرقي Divergent thinking والتفكير التجميعي Convergent thinking والتقييم Evolution أما **المحتويات Contents:** وهي فئات أو أشكال منسقة من المعلومات يكون الفرد قادراً على تمييزها أما **الناتج Products:** فهي أشكال المعلومات التي تم إفرازها أو حدوثها خلال نشاط العمليات العقلية .

أهمية تعليم مهارات التفكير

لقد ابرز العديد من المهتمين بمهارات التفكير عدداً من المبررات وراء تعلم الطلاب لها يتمثل أهمها في تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها وتنشئة مواطنين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية وتنمية قدرة الأفراد على التفكير الناقد والإبداعي وصنع القرارات وحل المشكلات ومساعدتهم كثيراً على الفهم الأعظم والأفضل للأمور اللغوية بصورة خاصة وللأمور الحياتية بصورة عامة (إبراهيم، 2009 : 47).

أسباب أو مبررات تعليم التفكير

إن مكتبة التفكير والتدريب على تشغيل أدوات الذهن وشحذه من متطلبات العصر الجديد ونحن نعلم ان التفكير يعد جانباً من الجوانب التي يقوم بها الدماغ البشري ولا يخلو من حياتنا اليومية بأي شكل من الأشكال وان كان ذلك يعزى للمواقف النفسية والاجتماعية التي نتعرض لها فكثيراً ما نتعرض لموقف يحتاج إلى التفكير المنظم المستمر فطبيعة الموقف يحدد نوعية التفكير .

ومن خلال ما تم عرضه يمكن التأكيد على ان التفكير يعد من المظاهر الاساسية التي يقوم بها الإنسان فمن خلال التفكير نتعامل مع ما يحيط بنا من مشكلات بيئية او اجتماعية او نفسية ولهذا لا بد من وجود مشكلات تبرر تعلم التفكير وهي على النحو التالي :

1- **تعقد المجتمعات الحديثة:** التفكير عملية يومية مصاحبه للانسان بشكل دائم ونظراً لأهمية التفكير وحاجة الافراد اليه فقد كان موضع اهتمام منذ القدم غير ان الاهتمام بالتفكير قديماً كان بسيطاً لان المجتمعات كانت اكثر استقراراً وكان حل المشكلة واتخاذ القرارات يعتمد على ما تمليه عليهم العقيدة الدينية والاطراف الفلسفية والاخلاقية لكن مجتمع اليوم لم يعد مستقراً للتغيرات التي طرأت نتيجة للتكنولوجيا والتقلبات الاجتماعية التي عجلت بهذا التغيير ففي مجتمع معقد ظهرت الحاجة إلى التفكير بطرائق جديدة لم تعد العادات والتقاليد والطرائق القديمة قادرة على حلها (غانم، 2009: 22).

2- **تغيير اهداف التربية الحديثة :** لقد تغيرت اهداف التربية الحديثة واصبح الاهتمام بالفرد شاملاً بجميع الجوانب بدلاً من الاهتمام بجانب واحد وهو الجانب المعرفي وظهرت نزعة إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم لتمكين الفرد من مواجهة التغيرات السريعة التي تعيشها المجتمعات وبذلك اصبح تعليم التفكير في الاجمال في مقدمة الاهداف التربوية التي تسعى اليها الامم (الخليفي، 2005 : 28).

3- **تعليم التفكير يعود بالفائدة على الطلاب من عدة اوجه :** اظهرت معظم الدراسات التي تم خلالها استخدام تعليم التفكير بان هذا النوع من التعليم يعود بالفائدة على الطلاب ففي دراسة (ريتشارد 1976) ودراسة (كوك 1980) ودراسة (اليانو كارلس 1980) ودراسة (الن 1981) والتي تم فيها استخدام برامج وادوات مختلفة كان الهدف منها تعليم التفكير لطلاب المدارس والجامعات وافراد اخرين، حيث اثبتت هذه الدراسات ان تعلم التفكير يؤثر بشكل ايجابي في العديد من النواحي مثل تكوين تقدير ذاتي ايجابي عند الطلاب وتحسين التفكير التباعدي ويحسن الجانب الشكلي واللفظي للابداع وتحسين الانجاز الاكاديمي (غانم، 2009 : 23).

أهمية تعليم التفكير

لقد كان الاعتقاد السائد في سنوات خلت ولا يزال ان البرامج التي تُعد لتنمية التفكير هي على الموهوبين عقلياً وقد صممت لتتحدى عقولهم، فغيرهم لا يستطيعون الاستفادة من هذه البرامج لان معدل ذكائهم غير مرتفع غير ان هذا الاعتقاد اصبح ضعيفاً، وقد يتبادر إلى الازهان عدم وجود حاجة لتعليم التفكير لانه غريزة فطرية في الإنسان وان اذهانتنا لا تكاد تخلو لحظه واحدة منه، وفي هذا الصدد يقول Nickerson " كل منا يقوم بعمليات تفكيرية مثل المقارنة والتطبيق والتنظيم والتقدير والاستكشاف وغيرها من العمليات الذهنية الا ان ذلك لا يعني مطلقاً ان هذه العمليات تتم بشكل جيد وغالباً ما يقوم بها المرء دون تدريب سابق او تعلم معين ".

ويبدو ان التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة اكثر من اي وقت مضى لان العالم اصبح اكثر تعقيداً نتيجة للتحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها فتظهر الحاجة إلى التفكير في البحث عن مصادر المعلومات واختيار المعلومات اللازمة للموقف واستخدام تلك المعلومات في معالجة المشكلات على افضل وجه ممكن (المبيضين، 2011 : 16).

التفكير الناقد

اصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر بل يعد مطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من المخرجات الايجابية العقلية مثل التذكر وحل المشكلات ومعالجة البيانات وتحليلها منطقياً واقتراح البدائل فالقدرة على التفكير الناقد تعد مطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية (الحلاق، 2007 : 42).

ان مهمة التدريس على التفكير الناقد مهمة ليست سهلة، وانما تتطلب تدريباً كافياً حتى تصبح مفكراً ناقداً أولاً ثم يصبح لديه القدرة على ممارستها امام الطلاب ويصبح بذلك نموذجاً يمكن للطلاب الاقتداء بممارسته وادخالها في ابنيهم المهارية والمعرفية.

وتتطلب مهارة التفكير الناقد من الفرضية التي مفادها ان التفكير الناقد مهارة يمكن تلمينها وتطويرها لدى كل فرد ويتم ذلك باعداد الخبرات والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك ويسهم في انجاح التدريس وجود تسهيلات مادية ووجود مدرس يؤمن بحرية المتعلم ونشاطه وقدرته على النجاح في تحقيق ذلك ولديه مشاعر الديمقراطية لكل فرد (قطامي، 2005: 95).

أهمية تعليم التفكير الناقد

تعد القدرة على التفكير الناقد مطلباً مهماً لفئات المجتمع جميعها فالفرد الذي يمتلك مثل هذه المهارات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ القرارات المناسبة وداعماً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده.

حيث أشار أنيس (1998) Ennis إلى إن الهدف من تعليم التفكير الناقد هو تطوير قدرة المتعلمين على الموضوعية والالتزام بالموضوع والدقة، وتكمن أهمية التفكير الناقد في ما يلي :

- 1- تحسين قدرة المدرسين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة .
- 2- يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرفيحه وتقدمه.
- 3- يُحسن من تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة .
- 4- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعه كبيرة من مهارات التفكير مثل حل المشكلات والتفكير المتشعب والتفكير الإبداعي والمقارنة الدقيقة والمناقشة... الخ.
- 5- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- 6- يزيد من قدرة المدرسين على انتاج أنشطة تسمح لطلابهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.
- 7- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى اتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له.
- 8- يكسب الطلاب تعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تحليل الادعاءات الخاطئة (ابو جادو و نوفل، 2007: 239 - 240).

مهارات التفكير الناقد: عند اطلاع الباحث على ادبيات وبحوث التفكير الناقد وجد ان هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والاطر النظرية المحفزة له، ووجد ان هناك اختلافاً في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد ومن اشهر هذه التصنيفات هو تصنيف واطسن وجليسر (Watson & Glaser 1980) الذي قسمها الى المهارات التالية :-

- 1- **التعرف على الافتراضات:** وتشير الى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.
- 2- **التفسير :** ويعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما اذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة ام لا.
- 3- **الاستنباط :** ويشير الى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات او معلومات سابقة لها.
- 4- **الاستنتاج :** ويشير الى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة او مفترضة ويكون لديه القدرة على ادراك صحة النتيجة او خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
- 5- **تقويم الحجج :** وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها او رفضها والتمييز بين المصادر الاساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة واصدار الحكم على كفاية المعلومات (العنوم وآخرون، 2009 : 78).

6- **اتجاهات تعليم التفكير الناقد:** يميل بعض الباحثين الى تدريس التفكير الناقد من خلال برامج منفصلة قائمة بنفسها فيما يميل البعض الاخر الى تدريسه في محتوى المواد الدراسية المقررة بينما يقف فريق ثالث موقفا وسطيا قائما على خلق اتجاه توفيقى بين الاتجاه الاول والاتجاه الاخر وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات:-

الاتجاه الاول:- الاتجاه المباشر في تعليم التفكير الناقد

وفيه يتم التعلم من خلال تدريس التفكير الناقد بوصفه مادة مستقلة بنفسها مثلها مثل بقية المواد الدراسية الأخر وتعليم الطلبة التفكير الناقد من خلال مادة مستقلة لها ادواتها التفكيرية جعل الفرد يتعامل مع التفكير بشكل مباشر كما يؤكد التربويون بان هناك حاجة ماسة لتعليم التفكير وجعله مادة تعليمية قائمة بنفسها وادراجها في لائحة المناهج الدراسية، ويعد ديبونو (Debono) من أكثر المهتمين بهذا الاتجاه اذ يرى امكانية تعليم التفكير الناقد مثل تعليم اي مادة اخرى (السبيعي , 2009 : 53).

الاتجاه الثاني:- دمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى الدراسي

يشير اصحاب هذا الاتجاه الى ان التفكير يتطور بسرعة وبصورة منظمة من خلال دمجها ضمن المنهاج المدرسي المقرر على الطلاب اذ ان البرامج المستقلة لتعليم التفكير الناقد يكمن ضعفها في ان ما يتعلمه الطالب في دروس التفكير الناقد من المحتمل الا يتم نقله الى مواد دراسية أخر بمعنى ان انتقال اثر التعلم يكون ضعيفا ومن ثم يقود البرنامج المستقل القائم بنفسه الى نمط من التفكير خاص بموقف معين من خلال حصة التفكير ومن ثم قد يُنسى بعد انتهاء هذه الحصة كما ان تعليم التفكير الناقد بطريقة مستقلة يجعل العلاقة غير واضحة مع المتغيرات الأخر بمعنى ان الطالب قد يجد الرابط المفيد بين مهارة التفكير الناقد ومجال تطبيقها في مختلف نشاطاته اليومية (نوفل وسعيفان، 2011 : 50).

الاتجاه الثالث :- الاتجاه التوفيقى في تعليم مهارات التفكير الناقد

في هذا الاتجاه يتم تعليم التفكير الناقد من خلال عملية المزج بين الاتجاهين السابقين اذ يتم تدريس التفكير الناقد بوصفه مادة مستقلة لها مدرسوها ودروسها واختباراتها وكذلك تضمنين مهارات التفكير الناقد ضمن المحتوى الدراسي اذ اشار فرسمان Fresman الى ان مهارات التفكير الناقد بحاجة الى ان تدرس بشكل مباشر قبل تطبيقها في مجالات المنهاج المدرسي اذ يرى ان مفهوم تدريس مهارات التفكير الناقد يكون ذا قيمة اعلى عندما يتبعه مباشرة تطبيق سريع على مجالات المنهاج المدرسي (Fresman, 1990: 48).

معايير التفكير الناقد: يتفق الباحثون على وجوب توافر عدد من المعايير والمواصفات في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة ما او موقف معين وتعد هذه المعايير بمثابة موجبات للمدرس او الطالب للتأكد من فعالية التفكير الناقد وهذه المعايير هي:

- 1- **الوضوح Clarity** :- يجب ان تتميز مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الوضوح وقابلية الفهم.
- 2- **الصحة Accuracy** :- يجب ان تتميز العبارات التي يستخدمها الفرد بدرجة عالية من الصحة والموثوقية من خلال الادلة والبراهين والارقام الداعمة.
- 3- **الدقة Precision** :- ويقصد بذلك ايفاء الموضوع حقه من المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة والتحديد.

- 4- **الربط Relevance** :- ان تتميز عناصر المشكلة او الموقف بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر.
- 5- **العمق Depth** :- اي تناسب المعالجة الفكرية مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.
- 6- **الاتساع Breadth** :- يجب ان تؤخذ جميع جوانب المشكلة او الموقف بشكل شمولي وواسع.
- 7- **المنطق Logic** :- يجب ان يكون التفكير الناقد منطقيا من خلال تنظيم الافكار وترابطها بطريقة تؤدي الى معانٍ واضحة ومحددة (الحلاق، 2007 : 49 - 50) .

دور المدرس في تعليم التفكير الناقد

من المتعارف عليه بين الباحثين في مجال التربية والتعليم ان للمدرس دورا مهما ومتميزا في تعليم التفكير الناقد وتحفيز الطلاب على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلا من الجمود والركود وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية - تعلمية مميزة تؤدي الى زيادة على التخيل والتفسير والتعليل واتخاذ القرار.

ان رغبة المدرسين في تحقيق حب التعلم ومساعدة الطلاب في فهم وتطبيق امكاناتهم تعمل على خلق مناخ مناسب في غرفة الصف مبني على الاحترام المتبادل ومن ثم يتحقق التعلم ذو المعنى الذي نادى به العالم اوزيل منذ مدة طويلة.

ويستطيع المدرسون دعم التفكير الناقد من خلال المواضيع المدرسية المتعددة عن طريق:-

- 1- استعمال مفردات التفكير الناقد نفسها فعلى سبيل المثال طرح اسئلة مثل:- ماذا تستنتج، او ماذا تتوقع ان تكون تأثيرات...؟
- 2- العمل على اشراك الطلاب في لعب الادوار او تفسير الظواهر حيث اختلاف وجهات النظر.
- 3- تنظيم مناقشات او مجادلات مضادة تتضمن اشراك الطلاب في منافسات ومواجهات تحتل اكثر من رأي في موضوع معين.
- 4- دعوة الطلاب لحل مشكلات حياتية عادية حيث تتوافر فيها احتمالية اكثر من حل وفي الوقت نفسه يتطلب الحل اكثر من مصدر وطريقة لجمع المعلومات المطلوبة.
- 5- طرح اسئلة على الطلاب لها اكثر من اجابة.
- 6- تكليف الطلاب بالدفاع عن وجهة نظرهم حول قضية ما مع بيان الاسباب الكامنة وراء ذلك.

العوامل التي تسهل للطلبة ممارسة التفكير الناقد

- هناك مجموعة من العوامل التي تساعد او تسهل ممارسة عملية التفكير الناقد ومنها :
- 1- تقويم المناقشات والدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بموضوع المناقشة (الجنابي، 1992 : 33).
 - 2- القدرة على الاستدلال المنطقي.
 - 3- القدرة على تقييم الحجج.
 - 4- القدرة على تعرف الافتراضات (كفافي، 1983 : 222).

العوامل التي تعيق الطالب عن ممارسة التفكير الناقد

- 1- التسرع في اصدار الاحكام.
- 2- التعصب وتمسك الطالب بآراء معينة واصدار الحكم على موضوع معين من وجهة نظر مسبقة بحسب اعتقادات الطالب المتكونة من خلال خبراته الذاتية.
- 3- الميول الشخصية والتحيز.
- 4- الاعتقاد بالخرافات .
- 5- مسيطرة الاتجاهات الشائعة دون تسويغ (كفافي، 1983 : 222).

برنامج ريسك RISK لتعليم التفكير الناقد

هو اقدم برنامج في تعليم التفكير الناقد وهو برنامج مطور عن البرنامج الاجنبي "لهارنادك" في التفكير الناقد حيث عرض البرنامج في كتابين للطالب ودليلين للمدرس قامت بتأليفه الدكتورة "ناديا هائل السرور" ويقع البرنامج في مجمله فيما يقارب 500 صفحة موزعة على 17 بابا تغطي كما غزيراً من مهارات التفكير الناقد.

وكلمة RISK هي اختصارا او هي الحروف الاولى للكلمات :

Right Intelligent System of Knowledge

وتعني برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة.

اما ما ورد في هذا البرنامج فقد جاء نتيجة مسح الابواب الواردة في البرنامج الاصلي جميعها وتجريب تعليم مهاراته في مدارس مختلفة وصفوف تعليمية مختلفة ومستوى التعليم الجامعي ولفئات المعلمين والمعلمات ضمن برامج تدريسية مختلفة.

لقد خضع هذا البرنامج للتجريب والبحث على وفق نتائج ايجابية وبناءا على التجريب تم اختيار المهارات والتدريبات المناسبة والمتوائمة مع طبيعة الثقافة ونظام التعليم وخاصة التدريبات والمهارات التي ابدى الطلبة معها تفاعلا جيدا عند تعليمها بشكل مباشر او غير مباشر حيث تم تضمينها في مناهج المقررات الخاصة والمختلفة التي قامت بتدريسها المؤلفة في مواقع مختلفة او ضمن برامج التدريب التي نفذتها.

هذا مع التاكيد على ان هذا البرنامج المطور يختلف عن البرنامج الاصلي ولا يوجد التزام في توزيع الابواب ولا مسمياتها ولا في جميع المهارات ومضامين التمارين كما وردت في الاصل لكن الالتزام بقي ثابتا في الهدف والفكر الاصلي للبرنامج ومدلول مهاراته.

يعمل هذا البرنامج على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية الابداعية وتفعيل انماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديد اقل ما يدرج عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتعميم واصدار الاحكام ومن ثم فان تفعيل استخدام الفكر الناقد وتنشيط عمليات التفكير وانواع التفكير بشكل عام يساعد على اليقظة الذهنية.

يتكون هذا البرنامج من اربعة اجزاء رئيسية وهي :

- 1- الجزء الاول : مهارات حياتية ويتكون هذا الجزء من ثلاثة ابواب تتضمن تسع مهارات.
- 2- الجزء الثاني : النظام ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان ست مهارات.
- 3- الجزء الثالث : قوة التفكير ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان اربع عشرة مهارة.
- 4- الجزء الرابع : النجاح ويتكون هذا الجزء من ثلاثة ابواب تتضمن اثنتين وعشرين مهارة (السرور، 2005 : 11).

الفئات التي يستهدفها برنامج RISK

لا يتم تعليم التفكير الناقد الا اذا كان هناك استعداد وقابلية على تطور القدرة لتعلم التفكير الناقد ومن اهم اسس التفكير البنائية الناقدة القابليات والقدرات وبدونها لا يستطيع الفرد ان يستخدم هذا التفكير في مجالات الحياة المختلفة فالقابليات تعرف بانها " مجموعة الامكانيات الظاهرة والكامنة لدى الشخص للوصول الى تفسير علمي يستند الى حقائق موضوعية من خلالها يستخدم هذا التفكير. كما ان القابليات والقدرات يطلق عليها في اللغة الانكليزية Abilities ونعني بها مجموعة المهارات الكامنة او الظاهرة التي تكون لدى الفرد للقيام بعمل ما.

فالقابليات لها أهمية في تحقيق عمل من الاعمال او هدف محدد يكون لدى شخص ويريد تحقيقه ولكن يبقى عليه ان يتبع استراتيجيات محددة وتكون هذه بمثابة الدافع لمجموعة القدرات التي تكون لدى الفرد الذي يريد ان يحقق شيئا ما وفقا لظروف معينة (عبد الهادي وعياد، 2009 : 11).

هذا وتشير الدراسات والبحوث الى ان الطفل لا يطور القدرة على تعلم التفكير الناقد بشكل جيد حتى عمر (11 - 12) سنة وتتألق هذه القدرة في عمر 15 سنة (السرور، 2005 : 12).

هذا وتعتقد هارنдек (Harndek , 1979) ان كل طالب يستطيع ان يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً اذا اتاحت له فرصة التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية وان مجرد الانتقال من حالة الموافقة او الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة ايجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد (الحلاق، 2007 : 50).

وبشكل عام ينصح في تعليم هذا البرنامج ان يوجه للطلاب منذ الصف الخامس الابتدائي الا ان قوته تظهر بفاعلية اكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية والمستويات الجامعية الاولى ولمختلف مستويات الطلاب الموهوبين بحسب القابلية والقدرة (السرور، 2005 : 12).

طريقة تعليم برنامج RISK

يتم تعليم هذا البرنامج في حصص خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، وان تعذر تخصيص حصة خاصة لتعليم البرنامج يتم دمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي على ان يكون هناك فهم صحيح للمهارة وتتم عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح وتظهر منسجمة مع نسيج محتوى المادة الدراسية ولا يجري اقحامها بشكل يربك فهم الموضوع ويضيع معه هدف المهارة (السور، 2005 : 13).

لذلك وحتى ينجح المدرس في عملية دمج مهارات التفكير الناقد في المنهج لابد من توفر استعدادات قبلية كما حددها روبرت جانيه وهي :

- 1- الميل الطبيعي لتعلم مهارات التفكير الناقد.
- 2- احترام وتقدير مهارات التفكير الناقد.
- 3- الميل لممارسة عمل مهارات التفكير الناقد وادائها .
- 4- تبني فكرة العملية في المهارات.
- 5- الانفتاح الذهني على الخبرة والتسامح مع هذه الطريقة.
- 6- التباهي والفخر بالمهارة لممارسة مهارة التفكير الناقد.
- 7- الاتصاف بالقدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد في اية معلومة.
- 8- استيعاب فكرة الدمج وتمثلها ذهنيا وفهم مفرداتها.
- 9- تبني فكرة نقل التعلم والتدريب واحترامها واستخدام مهارات التفكير الناقد.
- 10- احترام الاراء لممارسة مهارات التفكير وتقدير نتائجها مهما كانت (قطامي، 2013 : 97).

الخطوات الاجرائية لبرنامج RISK

- 1- اعلان اسم المهارة، شرحها، توضيح الاهداف، اعطاء امثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.
- 2- شرح الاسئلة او التجارب او التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.
- 3- اعطاء الطالب الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل وعليه ان يتم حل التمارين بشكل زوجي او جماعي بحسب طبيعة التمارين.
- 4- يقوم المدرس بمناقشة اجابات التمارين مع جميع الطلاب داخل الصف ويتأكد من فهم جميع الطلبة للحل او الاجابة ويثني على جميع اجابات الطلاب المماثلة.
- 5- بعد الانتهاء من تعليم المهارة واعطاء الامثلة وحل التمارين ومناقشتها يعمل المدرس على مراجعة المهارة، مدلولها، اهدافها واستخداماتها.
- 6- يعمل المدرس على تشجيع الطلاب على الاتيان بامثلة على استخدامات المهارة ليتأكد من اتقانهم لاستخداماتها (السور، 2005 : 6).

طرق تقييم البرنامج

يتم تقييم البرنامج والتأكد من فائدته بعدة طرق :

- 1- استخدام اختبار كورنيل للتفكير الناقد.
- 2- استخدام اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد.
- 3- استخدام نماذج الملاحظة للحصص الصفية.
- 4- استخدام استبيانات موجهة للاهل والطلاب والمعلمين.
- 5- استخدام ادوات قياس الاتجاهات نحو تعلم التفكير الناقد.

6- استخدام ادوات انماط التفكير .

7- مراجعة تطور الاداء الاكاديمي للطلاب في المواد الدراسية (السرور، 2005 : 13).

مهارات برنامج RISK

اولا : - مهارة الحفز الذهني

تحدث مهارة الحفز الذهني عندما يجلس الافراد معا لحل مشكلة ما ويستدعون جميع الافكار التي تحظر ببالهم لحل تلك المشكلة.

لا يعنى الحفز الذهني باحتمالية الغلط في الاقتراحات ولكنه يعنى بالحصول على الاقتراحات فقط وبعد انتهاء جلسة الحفز الذهني ينظر لكل اقتراح بتمعن لرؤية المشاكل التي من المحتمل ان تنجم عن ذلك الاقتراح ولا يسمح في جلسة الحفز الذهني باظهار الاحكام السلبية والتعليقات الساخرة اذ لا يهم ماذا يقترح كل شخص ولا يسمح لاحد ما ان يقول شيئا عن الاقتراح ذلك اننا نريد ان يتوافر لدينا العديد من الحلول الممكنة لننظر فيها فاذا سمحنا بممارسة التعليقات الساخرة السلبية فسيفكر المشاركون كثيرا ويترددون قبل تقديم اي اقتراح في حين اننا نريد ان نتعرف على كل ما يلوح من افكار لدى كل شخص منهم حتى وان كانت هذه الافكار تعبر عن اشياء وقد تبدو خيالية احيانا اذ قد تتحول الافكار الخيالية احيانا لتصبح فيما بعد هي الحل الافضل في حال عدلت قليلا وقد يسمح للمشاركين ان يستخدموا افكار بعضهم كما انهم قد يعملون على تعديلها.

القواعد الواجب اتباعها في جلسة الحفز الذهني

- 1- اختيار مقرر يسجل كل الاقتراحات (المجموعة).
- 2- تحديد وقت ثابت لانتهاء الجلسة فالوقت المسموح يجب ان يكون قصيرا نسبيا لكي يشعر الاشخاص بالضغط للتفكير بسرعة (المدرس).
- 3- اخراج كل ما يخطر ببالك كحل للمشكلة (الطالب).
- 4- لا تسمح بالتعليقات السلبية (المدرس).
- 5- حاول ان لا تظهر ملامح انتظار الجواب الصحيح على وجهك (المدرس).
- 6- لا تسخر من اية اجابة او اقتراح (الطالب + المدرس).
- 7- اذا بقي المزيد من الوقت وساد الصمت قدم اقتراحا من الاقتراحات التي حضرته مسبقا لتنشيط الجلسة (المدرس).
- 8- قم بانتهاء الجلسة عند انتهاء الوقت المعلن (المدرس).
- 9- اطلب من المقرر قراءة كل اقتراح لتقوم المجموعة بمناقشته ولرؤية فيما اذا كان من الممكن اعتباره فكرة جيدة ام لا (المدرس).
- 10- اتبع قواعد الحفز الذهني عندما تواجهك المشاكل (المدرس) (السرور، 2005 : 29 - 30).

ثانيا : التعليل الخاطئ

يقوم الشخص بالتفكير الخاطئ عن طريق ارتكابه اسلوب السببية الخاطئة ويحدث ذلك اذا قال الشخص ان احد الامور قد سبب الاخر في حين لا يكون ذلك الامر قد تسبب حقيقة في حدوث الامر الاخر (السرور، 2005 : 33).

ثالثا : الكل الى الجزء ١ الجزء الى الكل

يرتكب الشخص خطأ في التفكير عندما يعتقد ان الشئ الصحيح بالكامل يجب ان تكون اجزائه صحيحة (السرور، 2005 : 47).

رابعا : التعميم الخاطئ

عندما يصل شخص ما الى نتيجة واحدة تتعلق بمجموعة من الاشياء المرتبطة معا دون فحص كل واحد منها على حده فانه يكون قد قام بتعميم خاطئ (السرور، 2005 : 99).

الدراسات السابقة

تمثل الدراسات السابقة مصدراً مهماً و غنياً من المعلومات التي لا بد للباحث من الاطلاع عليها حيث ارتأى الباحث ان يقسم الدراسات السابقة على محورين هي:

اولا :- المحور الاول: دراسات تتعلق حول برنامج ريسك:

تعد هذه الدراسة هي الاولى من نوعها في العراق، بحسب علم الباحث اذ انها الدراسة الاولى التي استخدمت برنامج ريسك في متغيرات التحصيل والتفكير الناقد وذلك بدمج مهارات البرنامج ضمن المنهج الدراسي، اذ ان هناك دراسة سابقة تم فيها استخدام برنامج ريسك حيث تم تدريس مهارات برنامج ريسك بصورة مستقلة، وهذه الدراسة هي:-

- دراسة (فقيهي، 2005)

" أثر برنامج ريسك في تعليم التفكير الناقد لدى طالبات قسم العلوم الاجتماعية في جامعة طيبة "

اجريت الدراسة في السعودية، وهدفت الى تعرف اثر برنامج ريسك في تعليم التفكير الناقد لدى طالبات قسم العلوم الاجتماعية في جامعة طيبة وبلغت عينة الدراسة (60) طالبة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة اذ حوت المجموعة التجريبية (30) طالبة طبق عليهن برنامج ريسك، والمجموعة الضابطة (30) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية. واستخدمت الباحثة ما يلي:

- مقياس واطسون - جلاسز للتفكير الناقد واما الوسائل الاحصائية التي استعملها الباحث فهي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، وأظهرت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات علامات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الناقد كله وفي ابعاده الآتية: التعرف على الافتراضات ، والتفسير ، وتقييم الحجج، والاستنتاج، والاستنباط ، تعزى لبرنامج ريسك.

- عدم وجود فروق ذات دلالات احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات علامات الطلبة على بعدي الاستنتاج ، والاستنباط بين ابعاد التفكير الناقد تعزى لاستراتيجية التدريس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر على مقياس التفكير الناقد ، والادراك فوق المعرفي ، والتحصيل لدى الطلبة تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب (فقيهي، 2005 : 111).

ثانيا :- المحور الثاني: دراسات تتعلق حول تنمية التفكير الناقد:

1- دراسة (التكريتي ، 1993) :

" اثر استعمال طريقة الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام وفي تنمية تفكيرهم الناقد في علم الاحياء "

اجريت الدراسة في العراق ، وهدفت الى تعرف اثر استعمال طريقة الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام وفي تنمية تفكيرهم الناقد في علم الاحياء، وان عينة الدراسة قد تألفت من (180) طالباً من طلاب الرابع الاعدادي العام وموزعين بواقع (30) طالباً لكل مجموعة وتدرس بحسب الطريقة المعينة لها. واما ادوات الدراسة المستعملة فهي: اختبار تحصيلي بمادة الأحياء أعده الباحث، وكذلك اختبار محمود للتفكير الناقد - المقنن على البيئة المصرية. في حين استعملت الدراسة الوسائل الاحصائية التالية: مربع كاي، الاختبار التائي T-test، تحليل التباين التائي. واطهرت النتائج في الدراسة بتفوق كل من الاسلوبين الجمعي -الاستقرائي على أسلوب القياس في التحصيل، وثبوت فاعلية استعمال اساليب الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل الطلاب في مادة الاحياء وتنمية تفكيرهم الناقد بصورة عامة، وأساليب التفكير الثلاثة، تأثيرها متقارب في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الرابع الاعدادي بشكل عام. (التكريتي، 1993: ت.ذ.).

2- دراسة (العلواني, 1999) :

" اثر استعمال استراتيجيتي كلوز ماير والاحداث المتناقضة في تعلم مفاهيم المادة وخواصها، والحرارة، والضغط في تنمية التفكير الناقد"

اجريت الدراسة في العراق وهدفت الى التعرف أثر استعمال استراتيجيتي كلوز ماير والاحداث المتناقضة في تعلم مفاهيم المادة وخواصها، والحرارة، والضغط في تنمية التفكير الناقد. وتالفت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة في كلية المعلمين بالجامعة المستنصرية تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين متكافئتين في متغيرات (العمر، المعلومات في مادة الفيزياء، الذكاء، التفكير الناقد)، واما ادوات الدراسة هي الاختبار التحصيلي من اعداد الباحث، واختبار التفكير الناقد تم اعداده في ضوء القدرات التي اعتمدت في اختبار (واطسون- جلاس) وهي الاستنتاج، تقويم الحجج، معرفة الافتراضات والمسلمات، الاستنباط، التفسير). في حين استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي T-test. وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين في تعلم المفاهيم الفيزيائية ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق استراتيجية كلوز ماير، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين في اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة الثانية التي درست على وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة (العلواني, 1999 : 2-4).

هدفت اغلب الدراسات في مراميها إلى التعرف على أثر المتغير المستقل في التحصيل وتنمية التفكير الناقد، كدراسة التكريتي (1993). ودراسة العلواني (1999) هدفت الى معرفة اثر إستراتيجيتي كلوزماير والاحداث المتناقضة في تعلم مفاهيم المادة والتفكير الناقد، اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة اثر برنامج ريسك في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء.

2- عدد العينة :

تباينت الدراسات السابقة في عدد طلاب العينة، فقد بلغت في دراسة كل من فقيهي (2005) {60} طالباً (طالبة) وفي دراسة العلواني (1999) {48} طالباً وطالبة، وفي دراسة التكريتي (1993) {180}، أما الدراسة الحالية، فبلغت عينتها (60) طالباً، منهم (30) طالباً يمثل المجموعة التجريبية، و(30) طالباً يمثل المجموعة الضابطة.

3- متغير الجنس:

تباينت الدراسات السابقة في اختيارها لمتغير الجنس، فقد اختارت دراسة فقيهي (2005) على (الطالبات) كمتغير للجنس، اما بقية الدراسات فقد اختارت (الطلاب والطالبات) كمتغير للجنس. أما الدراسة الحالية فاتخذت الطلاب متغيراً للجنس.

4- المراحل الدراسية

أجريت الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة منها اختارت المرحلة الجامعية كدراسة فقيهي (2005)، العلواني (1999)، ومنها اختارت المرحلة الاعدادية كدراسة التكريتي (1993). اما الدراسة الحالية فقد أجريت على المرحلة الإعدادية .

5. المكان :-

تباينت الدراسات السابقة في مكان إجرائها فمنها ما جرى في العراق كدراسة التكريتي، اما دراسة العلواني (1999)، فقد جرت في الاردن، ودراسة فقيهي (2005) في السعودية. اما الدراسة الحالية فقد جرت في العراق .

6- أدوات الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة في أدواتها فقد استخدمت بعضها الاختبار التحصيلي ألبعدي واختبار التفكير الناقد، كدراسة التكريتي (1993)، وقد استخدمت دراسة فقيهي (2005) اختبار التفكير الناقد كاداة للبحث.

اما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي أبعدي واختبار التفكير الناقد أداة للبحث كما واعتمد على محكات خاصة لتصحيح فقرات الاختبار المقالية، بعد التأكد من سلامة هذه المحكات بعرضها على مجموعة من الخبراء.

7. الوسائل الإحصائية :

تباينت الدراسات السابقة من حيث استعمالها للوسائل الإحصائية فمنها استعمل الاختبار التائي T-test وتحليل التباين والاخر استعمل مربع كاي (χ^2) ومعادلة كرونباخ الفا ، ومعادلة ريتشاردسون (20) واختبار شيفيه معتمدا بذلك على البيانات الإحصائية المستحصلة واهداف وفرضيات البحوث ، في حين ان الباحث سوف يستعمل الوسائل الإحصائية التي تخدم عملية تحليل بياناته التي سيذكرها في الفصل الثالث .

8 . نتائج الدراسات السابقة :

لقد توصلت اغلب الدراسات السابقة إلى نتائج متشابهة ومقاربة، إذ كلها أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، وذلك كلا حسب أهداف الدراسة والإجراءات المستعملة فيها، أما الدراسة الحالية فتعرض النتائج في الفصل الرابع .

رابعا :- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة هي :

- 1- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي وأهدافه.
- 2- تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.
- 3- إجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد المتغيرات.
- 4- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي وأهدافه .
- 5- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
- 6- بلورة مشكلة البحث وتحديد ابعادها ومجالاتها .
- 7- وضع اهداف الدراسة وفرضياتها .
- 8- التزود بالعديد من المصادر والمراجع التي تفيد الباحث في اجراء بحثه .
- 9- الجانب النظري للدراسات السابقة افادت الباحث كثيرا ، وان تبويب الباحثين للاطر النظرية لبحوثهم ، مهد الطريق امام الباحث في وضع تصورات نظرية واضحة المعالم لمتغيرات بحثه.
- 10- افاد الباحث من ان تنمية التفكير الناقد لم تكن محصورة في مادة دراسية واحدة او منهج معين انما شملت جميع المواد الدراسية الانسانية والعلمية .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

اولا: منهج البحث

اتبع الباحث المنهج التجريبي للتعرف على " اثر برنامج ريسك RISK في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء " لانه المنهج المناسب لطبيعة البحث وقد اعتمدته دراسات عدة ويمثل احد مناهج البحث العلمي المستعملة في البحوث التربوية والنفسية .

ثانيا: التصميم التجريبي

التصميم التجريبي هو الاسلوب الامثل عند دراسة الظواهر الانسانية عامة وكلما كان التصميم محكما ومناسبا للظاهرة المراد دراستها نجح منهج البحث التجريبي في فهم الظاهرة وتأويلها لذلك فهو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل

لكيفية تنفيذ التجربة أي تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث (داوود وعبد الرحمن، 1990: 250).

وقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا الاختبار القبلي والبعدي لانه أكثر ملاءمة لاجراءات بحثه وكما مبين في المخطط ادناه.

1	التجريبية	التفكير الناقد	برنامج ريسك RISK	التحصيل وتنمية التفكير الناقد.	الاختبار التحصيلي، اختبار التفكير الناقد
2	الضابطة		الطريقة الاعتيادية.		

مخطط التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً : مجتمع البحث

يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للسنة الدراسية (2012- 2013). ولأجل اختيار عينة المدارس زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل كلية التربية الأساسية قسم الدراسات العليا ملحق (1) لمعرفة اسماء المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين فقط التابعة لها والتي تقع ضمن حدود مركز محافظة بابل.

رابعاً: عينة البحث

① عينة المدارس

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الاعدادية او الثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل، والتي يجب ان يتوفر فيها :

● الفرع العلمي

● شعبتان فاكتر للربع العلمي

اختار الباحث اعدادية الفيحاء للبنين الواقعة في مركز محافظة بابل بطريقة عشوائية¹ من بين المدارس التي تتوفر فيها شعبتان او اكثر ضمن مجتمع البحث .

② عينة الطلاب

بعد ان حدد الباحث الاعدادية التي سيطبق فيها التجربة وهي اعدادية الفيحاء زار الباحث الاعدادية المذكورة مصطحباً معه الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ملحق (2)، ووجد انها تضم اربع شعب للصف الرابع العلمي وبطريقة السحب العشوائي * * اختار الباحث شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الكيمياء باستخدام (برنامج ريسك RISK) وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة والتي ستدرس المادة نفسها (بالطريقة الاعتيادية) وبلغ عدد طلاب المجموعتين (67) طالباً بواقع (33) طالباً في شعبة (أ) و(34) طالباً في شعبة (ج) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (7) طلاب اصبح عدد افراد العينة النهائي (60) طالباً وبواقع (30) طالباً في المجموعة التجريبية و(30) طالباً في المجموعة الضابطة.

* اعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس في أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الفيحاء.
** وضع الباحث أسماء الشعب بعد كتابتها على أوراق صغيرة في كيس، ثم سحب واحدة لتكون المجموعة التجريبية (شعبة ج) وأخرى مجموعة ضابطة (شعبة أ)

Equivalence Samples

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من ان طلاب العينة من منطقة واحدة ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي:

- 1- العمر الزمني للطلاب.
 - 2- درجة نصف السنة في مادة الكيمياء الصف الرابع العلمي .
 - 3- الذكاء.
 - 4-التحصيل الدراسي للآباء.
 - 5-التحصيل الدراسي للأمهات .
 - 6- اختبار المعلومات السابقة.
 - 7- التفكير الناقد
- تم الحصول على المعلومات الخاصة للطلاب بالنسبة الى المتغيرات السابقة عن طريق :-

- تنظيم استمارة معلومات خاصة وزعت على الطلاب .
- الاستعانة بسجلات الدرجات الخاصة بإدارة المدرسة .
- الاستعانة بالبطاقة المدرسية .
- اختبار للتفكير الناقد واخر للمعلومات السابقة

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

ولغرض الحفاظ على سلامة تجربته حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة النتائج وعلى الرغم مما قام به الباحث من اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الا انه حاول قدر الامكان السيطرة على بعض المتغيرات الدخيلة وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها.

1- الحوادث المصاحبة

2- الاندثار التجريبي

3- اختيار أفراد العينة

4-اداءات البحث

5-الاجراءات التجريبية :

أ- سرية البحث

ب- المدرس

ج- مدة التجربة

د- توزيع الحصص

هـ- الظروف الفيزيائية

سابعاً-تحديد المادة العلمية

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي ستدرسها المجموعتان وقد تضمنت الفصول (الرابع، الخامس والسادس) من كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2012-2013 م.

ونظراً لأهمية الأغراض السلوكية في تحقيق الأهداف التعليمية من وراء إجراء البحث قام الباحث بصياغة (160) غرض سلوكي بما يتلائم مع طبيعة المادة الدراسية المحددة بتجربة البحث على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي للمستويات كافة (التذكر - والفهم - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقييم) التي اعتمدها الباحث في صياغة الاهداف

السلوكية وفي بناء الاختبار التحصيلي وقد عرضت على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال التربية وطرائق تدريس العلوم العامة، ملحق (8) لبيان رأيهم في صحة صياغة الأهداف السلوكية ومدى تغطيتها لمحتوى المادة، وملاءمتها للمرحلة الإعدادية، وفي ضوء الملاحظات التي أبدتها الخبراء حذف هدفان سلوكيان، كما عدل بعضاً منها، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (158) هدفاً سلوكياً، الملحق (14)، موزعة على محتوى الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي للسنة الدراسية 2012 - 2013 م.

تاسعا- اعداد الخطط التدريسية

وقد اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات التي ستدرس في خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (برنامج ريسك RISK) في المجموعة التجريبية، وفي ضوء المتغير المستقل الثاني (الطريقة الاعتيادية) في المجموعة الضابطة، وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في الكيمياء وطرائق تدريس العلوم والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ملحق (8) لبيان آرائهم وملاحظاتهم لغرض تعديل تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت التعديلات اللازمة عليها ملحق (15). علما ان الباحث درس المجموعة التجريبية وفقا للخطوات الاجرائية لبرنامج ريسك، وقبل الشروع بتطبيق التجربة أجري الخطوات الآتية:

① إعداد دليل بسيط لطلاب المجموعة التجريبية يتضمن كيفية العمل وفق برنامج ريسك RISK وتوزيعه على جميع الطلاب.

② تدريب الطلاب عمليا من خلال الحصة الأولى وحصة إضافية أخرى على كيفية العمل وفق برنامج ريسك RISK.

③ تقسيم الطلاب بصورة غير متجانسة إلى ست مجموعات تعاونية، وتضم كل مجموعة (5-6) طالب ملحق (16) على ان يتم تبادل الأدوار بين المجموعات بين درس وآخر .

عاشرا: إعداد الاختبار التحصيلي

يتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة الكيمياء، لذا صمم الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية متسماً بالصدق والثبات والموضوعية ويتلاءم مع مستوى عينة البحث واتبع الباحث عدة خطوات في بناء هذا الاختبار.

صدق الاختبار

من اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى:

أ. الصدق الظاهري

لغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار وتحقيقه للأهداف التي وضع من اجلها عرض الباحث فقرات اختباره مع الأهداف السلوكية ملحق (14) على عدد من المختصين في طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم والكيمياء ومدرسي المادة ملحق (8) لبيان مدى ملاءمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) من مجموع الخبراء فأصبح الاختبار جاهزا للتطبيق بفقراته البالغة (50) فقرة.

ب . صدق المحتوى

يشير صدق المحتوى إلى الصفات الداخلية للاختبار ويعد بناء الخريطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى (غانم، 1997: 102)، وهذا ما حققه الباحث عن طريق إعداد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطلاب عن طريق الاهتمام بالموضوعات جميعها ومستويات الأهداف كافة.

3 . التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

أجرى الباحث تصحيحاً لإجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة المغلوطة ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخطأ هذا بالنسبة لفقرات الموضوعية أما الفقرات المقالية فقد أعد محكا خاصا لتصحيحها وقد تضمن درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة واحدة للإجابة الناقصة وصفر للإجابة الخاطئة ثم رتب درجات الطلاب تنازلياً وقسمها على نصفين وقام الباحث بنفسه بالإشراف على الاختبار وبعد تصحيح أوراق الإجابات ومن ثم ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة البالغة (85) درجة إلى أدنى درجة البالغة (35) درجة ثم بحسب مستوى الصعوبة وقوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

اثنا عشر: بناء اختبار التفكير الناقد:

قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الناقد ملحق (11) بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير الناقد ووجد ان اغلب الدراسات اعتمدت في قياسها للتفكير الناقد على اختبار واطسن جلاسر للتفكير الناقد : **Watson & Glasser For critical thinking Test** ويرمز له اختصاراً (W-GCTT) طوّرت الصورة الأولى من الاختبار في سياق دراسة (Good win Watson) عن قياس القدرة العقلية المنصفة (Fair-Mindedness) ثم ادخل (Watson Glasser) تنقيحات وتعديلات واسعة عليها ليستعملها في تجربة له حول تطوير التفكير الناقد وتتوافر أربع صور للاختبار في البيئة الأمريكية هي (A,B,ZM,YM) تتألف كل من الصورتين (YM,ZM) من (100) فقرة ثم نحج (عام) 1952 (فاصبح (99) فقرة اما الصورتان الاحداث (A,B) فتتألف من (80) فقرة , ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية هي:-

- **الاستنتاج** : هو العملية العقلية التي يتوصل من خلالها الفرد إلى استنتاجات معينة متفاوتة في الدقة بناء على حقائق وبيانات مقدمة إليه.
- **معرفة الافتراضات** : هي العملية العقلية التي يتعرف من خلالها الفرد افتراضات متضمنة في المواقف إليه ,
- **الاستنباط** : هي العملية العقلية التي يصل بها الفرد إلى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين منطقيتين .
- **التفسير** : هي العملية العقلية التي يحكم من خلالها الفرد على استنتاجات مقترحة هل هي مرتبة منطقياً مع المعلومات المقدمة إليه أم لا على فرض ان هذه المعلومات صحيحة.
- **تقويم الحجج** : هي العملية العقلية التي تتميز من خلالها الحجج القوية والحجج الضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالأسئلة المقدمة إليه (Watson & Glasser, 1991: 120).

ثلاثة عشر: الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

1. الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين
استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية : (درجات الطلاب في نصف السنة، العمر الزمني للطلاب، الذكاء، الاختبار التحصيلي البعدي).
- 2-الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مترابطتين
- 3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار وثبات التصحيح
- 4- مربع كاي

- 5- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية
6. معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية
- 7- معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية
- 8- معادلة معامل التمييز للفقرات المقالية
- 9- معادلة معامل ألفا - كرونباخ : استخدمت لحساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج: Results Presentation

النتائج الخاصة بمتغير التفكير الناقد

أ- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على أنه : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط الفروق لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء وفق برنامج ريسك (RISK)، تم احتساب متوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد، حيث بلغ متوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (19) وانحرافها المعياري (7,94)، واحتساب دلالة الفرق بين متوسطي الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية استعمل الباحث الاختبار التائي (T - test) لعينتين مترابطتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (13,1) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0,05).

أي ان النتيجة دالة احصائياً وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي للتفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يعني حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ب- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط الفروق لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الكيمياء وفق الطريقة الاعتيادية)، تم احتساب درجات طلاب مجموعة البحث الضابطة ومتوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، حيث بلغ متوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (0,4) وانحراف معياري مقداره (3,55)، واحتساب دلالة الفرق بين متوسطي الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة استعمل الباحث الاختبار التائي (T - test) لعينتين مترابطتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,62) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0,05).

أي ان النتيجة غير دالة احصائياً وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يعني عدم حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ج- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية للذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق برنامج ريسك (RISK) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد تم احتساب درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ومن خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين ظهر ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (39,53) بتباين (47,58) في حين بلغ متوسط

درجات طلاب المجموعة الضابطة (19,66) بتباين (37,22) وباستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية. يتبين من الجدول أعلاه أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق برنامج ريسك RISK، وأنهم قد تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الناقد، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

التحصيل Achievement

لأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرابعة التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق برنامج ريسك RISK ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية)، تم أحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة. يتوضح من الجدول أعلاه، هو أن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (72,79) وتباينها (84,51)، بينما متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (65,13) وتباينها (74,98)، وباستعمال معادلة الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين متساويتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (3,5) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58)، وهذا يعني أن طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقوا في التحصيل البعدي على طلاب المجموعة الضابطة، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الرابعة.

ثانياً: تفسير النتائج Results Interpretation

النتائج المتعلقة بمتغير تنمية التفكير الناقد

اظهرت النتائج المتعلقة بهذا المتغير تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق برنامج ريسك RISK على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد. تأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسات التجريبية التي تناولت كيفية التدريس لتنمية التفكير الناقد، المشار إليها في الدراسات السابقة.

ويرى الباحث ان هذا التفوق يعزى للأسباب التالية :

1. المشاركة الجماعية عن طريق توزيع الطلاب الى مجموعات صغيرة عند تطبيق البرنامج اعطى للطلاب الفرصة لاستعمال مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير و تقويم الحجج) في البحث والتقصي من اجل وضع حلول لمشكلة او محاولة الاجابة عن السؤال المطروح ولذا فان هذا ينمي لديهم مهارات التفكير الناقد وان اشرف الباحث على مراقبة ومشاركة الطلاب ومناقشتهم زودهم بتغذية راجعة .
2. ان استخدام برنامج ريسك RISK، ساعد في اكساب الطلاب المعرفة اللازمة والمشاركة الفاعلة واحترام الرأي، اذ ان التفاعل والمشاركة يقللان من عنصر الخجل والخوف مما شجع الطلاب على نقد الافكار وطرح افكار جديدة.
3. المشاركة الفعالة لمجموعات الطلاب الموزعين في المجموعة ادت الى اكساب الطلاب المهارات اللازمة لعملية التفكير ودمجها في بنائهم المعرفي مما جعلهم يصلون الى مرحلة الانفتاح الذهني ، حيث انهم لا يكتفون في الاستجابة للقضايا وفي اصدار الاحكام واتخاذ القرار فحسب وانما التحقق عن كيفية اختيارهم لهذه الاستجابات بموضوعية تامة.
4. تمتع الطلاب بحرية الاجابة في هذا البرنامج ساعد على إيجاد جو حر غير مقيد وعزز الثقة عند طلاب المجموعة التجريبية وولد لديهم حب المادة والتفوق فيها.
5. ان تفعيل عملية التفكير الناقد يأتثر على عملية البناء المعرفي بالدقة والفعالية مما يحسن التحصيل ويزيد من جودته.

التحصيل الدراسي

تبين من النتائج إن لأستخدام برنامج ريسك اثر ايجابي في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

- 1- إن لأسلوب العمل بمجموعات صغيرة والتحاور وما يتخلله من تغذية راجعة من طلاب كل مجموعة فيما بينهم أدى إلى تبادل الخبرات ومنح الطلاب ثقة أكبر بالمشاركة والنقد والتعلم، إذ أن تقسيمهم على مجموعات صغيرة بحيث تتباين مستويات الأفراد في كل مجموعة كان لها فوائد منها زيادة خبرة الطالب وفهمه للأشياء وتعاونهم مع أفراد المجموعة والتعلم منهم وتبادل وجهات النظر والأفكار بينهم وكذلك تقليل المركزية فيما بينهم.
- 2- إن لأساليب التقويم والتغذية الراجعة التي يقدمها مدرس المادة في اثناء تطبيق البرنامج أثراً في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، حيث يتعرف الطلاب خلالها إلى جوانب القوة والضعف في أدائهم بهدف تحسينه وتطويره ومدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف السلوكية.
- 3- إن المرحلة الإعدادية من المراحل الدراسية الملائمة لاستخدام برنامج ريسك، إذ يكون الطلاب في هذه المرحلة قد بلغوا مرحلة من النضج العقلي والانفعالي مما أهلهم إلى تقبل هذا البرنامج.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا : 1الاستنتاجات Conclusions

- في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث استنتج الباحث لاثر برنامج ريسك ما يأتي:
1. ظهر ان له تأثيراً ايجابياً واضحاً في التحصيل والتفكير الناقد لطلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء.
 2. تولد لدى الطالب القدرة على الاستنتاج والاستنباط والتفسير والنقد والتحليل ويزيد من ثقة الطلاب بانفسهم.
 3. يتطلب من المدرس جهداً مضاعفاً كونه حلقة وصل بينه وبين الطلاب انفسهم لادارة حلقة النقاش والحوار , وله القدرة على خلق طلاب اكثر ثقة بانفسهم من خلال قيامهم بالتفسير والاستدلال والتحليل او عند استخدامهم اكثر من مهارة في تناول الافكار والحكم عليها .
 4. يساعد في تضمين ودمج مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، تحديد الافتراضات، الاستنباط، التفسير وتقويم الحجج) في محتوى مادة الكيمياء للصف الرابع العلمي واستبقائها لدى الطلاب.
 5. يعزز عملية التعلم لتضمينه خطوات واساليب دمج مهارات التفكير الناقد مما يحقق الحافز والرغبة الذاتية للطلاب لدى التعلم , ومن ثم تحقيق الغاية المرجوة في تعلم مادة الكيمياء .
 6. ان تفعيل عملية التفكير في أحد جوانبها يؤدي بالنتيجة الى تفعيل التفكير بشكل عام مما يخلق جو ذهني وفكري متفتح ومرن اثناء التعامل مع المعرفة او المهارة المكتسبة من قبل الفرد وبشكل فعال وجيد.

ثانيا : التوصيات Recommendations

- يوصي الباحث من خلال سير محتوى رسالته ونتائجها التطبيقية بالآتي :
1. أستعمال برنامج ريسك في تدريس مادة الكيمياء لما لها من اهمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الاعدادية.
 2. تدريب المدرسين في مؤسستي التربية والتعليم العالي في اثناء الخدمة على كيفية أستعمال برنامج ريسك وتزويدهم بالايضاحات والمعلومات حول اعداد هذا البرنامج واسس تدريسه من خلال عقد الدورات والندوات الترويجية .
 3. تضمين منهاج الكيمياء للصف الرابع العلمي أنشطة واسئلة متنوعة تحفز الطلاب على التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بصفة خاصة من اجل تطوير مهارات التفكير الناقد.

4. الاهتمام بالاعداد المسبق للمدرس في مراحل التعليم جميعها ولاسيما في كليات التربية بحيث يكون التركيز على جوانب التفكير ولا سيما مهارات التفكير الناقد في كيفية تضمينها في منهاج الكيمياء خلال مدة الدراسة.
5. ضرورة قيام وزارة التربية باصدار كتيب صغير او دليل المعلم يتضمن طرائق تدريس مختلفة ومنها برنامج ريسك وكيفية أستعمال كل طريقة في التدريس، يوزع على المدرسين او يوضع في مكتبة المدرسة حيث يُعد دليل عمل له.

ثالثا : المقترحات Propositions

- يرى الباحث ان هناك مجالات عدة يمكن من خلالها اجراء المزيد من الدراسات التي لها علاقة ببرنامج ريسك لذلك اقترح الباحث بعض المقترحات لدراسات قادمة منها:
1. اجراء دراسة تهدف الى التعرف على اثر برنامج ريسك للمراحل التعليمية الأخر مثل , الصف الخامس الاعدادي في مواد أخر مثل الاحياء والفيزياء او مواد اخرى.
 2. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات أخر لم تتناولها الدراسة الحالية مثل نمو التفكير الابتكاري , او التفكير الابداعي والحاجة الى المعرفة او متغيرات سلوكية مثل الاتجاهات والميول نحو مادة الكيمياء .
 3. اجراء دراسة لمقارنة برنامج ريسك مع طرائق واساليب تدريسية اخرى في تنمية التفكير الناقد مثل (برنامج الكورت، استراتيجية باير، نظرية تريز، ... الخ) لبيان ايها أكثر فاعلية وجدوى لخدمة العملية التعليمية.

المصادر

1. إبراهيم، بسام عبد الله طه، (2009)، التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة، عمان.
2. إبراهيم، مجدي عزيز، (2002)، التدريس الفعال ماهيته . مهاراته . ادارته، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
3. ابو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل، (2007)، تعليم التفكير
4. بحري، منى يونس، (2012)، المنهج التربوي اسسه وتحليله، دار صفاء، عمان.
5. البركاني، نيفين بنت حمزة مشرف، (2008)، أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W.L في التحصيل والتواصل والترابط في مدينة الرياض لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة من مركز دبيونو.
6. التكريتي ، مجاز توفيق غفار ، (1993)، اثر استخدام اساليب الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي في علم الاحياء وتنمية تفكيرهم الناقد ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد.
7. الجراح، عبد الناصر، وآخرون، (2008)، علم النفس العام، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.
8. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان.
9. الجنابي، فاضل زامل، (1992)، التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته باساليبهم المعرفية، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد.
10. الحلاق، علي سامي علي، (2007)، اللغة والتفكير الناقد، اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة، عمان.
11. الحيلة، محمد محمود، (1999)، التصميم التعليمي -نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
12. الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون، (2011)، مبادئ في علم التربية، دار الصفاء، عمان.
13. الخرجي ، عزيز حسن جاسم، (2011)، بناء برنامج تعليمي على وفق استراتيجيات معالجة المعلومات واثره في التحصيل والتفضيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم علوم الحياة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن الهيثم ، بغداد.
14. الخطيب، ابراهيم صادق ومصطفى تركي عبيد، (2011)، الكيمياء العامة، الطبعة الرابعة، دار المسيرة، عمان.
15. الخليلي، امل عبد السلام، (2005)، الطفل ومهارات التفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

16. الخليلي، خليل يوسف، (1997)، التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
17. داوود، عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن، (1990)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد.
18. الريماوي، محمد عودة، وآخرون، (2008)، علم النفس العام، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.
19. زيتون، عايش محمود، (1999)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
20. السبيعي، معيوف، (2009)، تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، دار البازوري، عمان.
21. السرور، ناديا هائل، (2005)، برنامج ريسك لتعليم التفكير الناقد، دار ديبونو، عمان.
22. طلافحة، فؤاد طه طالب، (2002)، اثر برنامج تدريبي لمهارات الادراك والتنظيم في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السابع الاردنيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
23. عبد الهادي، نبيل ووليد عياد، (2009)، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير، دار وائل، عمان.
24. العتوم، عدنان يوسف وآخرون، (2009)، تنمية مهارات التفكير، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان.
25. علي، اسماعيل ابراهيم، (2004)، اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد /كلية التربية - ابن الهيثم.
26. غانم، محمود محمد، (2009)، مقدمة في تدريس التفكير، الطبعة الاولى، دار الثقافة، عمان.
27. غباري، ثائر احمد وخالد محمد ابو شعيرة، (2011)، اساسيات في التفكير، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
28. فان دالين، ديوبولد. ب، (1993)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، الطبعة العاشرة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
29. فرمان، جلال عزيز، (2012)، التفكير الناقد والابداعي، دار الصفاء، عمان.
30. فيركسون، جورج آي، (1990)، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
31. قطامي، نايفة، (2013)، نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة، عمان.
32. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، (2001)، سايكولوجية التدريس، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
33. مايرز، شيت (1993)، تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة: عزمي جرار، مركز الكتب الاردني.
34. محمد، محمد جاسم، (2004)، علم النفس التربوي تطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، عمان.
35. محمد، مصطفى رائد، (1996)، فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، قسم القياس والاحصاء، الاردن.
36. واصل، محمد وجدي، (2009)، اساسيات الكيمياء العامة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
37. المصادر الاجنبية
38. 39-Fresman, R. (1990). **Improving higher order thinking of middle school geography student by teaching skills directly**, Fort lauderd ale, Fl: Nove University, 320-840.
39. 40-Watson, G &.Glasser,E.(1991) :**Watson -Glasser critical thinking Appraisal from** , Harcourt Brace , Jovanovich Publishers London.

أثر نظرية فرويد على السريالية (سلفادور دالي أنموذجاً)

د. فاطمة عمران راجي

جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

The Impact of Freud's Theory on Surrealism (Salvador Dali as a Sample)**Lecturer Fatma Umran Raju Ph.D.****University of Babylon / College of Fine Arts****Abstract**

Psychological analysis has a great effect on our life for the concepts it has presented in various aspects that help liberate human psyche from its restrictions. It paves the way to surrealism which is like a dream for those who cannot sleep at night because of drinking alcohol or opium and smoking. They do not look at the dream as a shelter for a world unable to satisfy man but as a motivation whose conditions they do not accept. All is the same result which examines the internal depth moving to the external world, not as it is but to recreate it according to the laws of desire. The comprehensibility of the Freudian psychological analysis and its effect particularly on the Spanish artist, Salvador Dali's drawings which are critically debatable because of their complex artistic views. The importance of the research lies in its attempt to occupy this space and to focus on the impact of Freud's theory on surrealism, represented by Salvador Dali.

ملخص البحث

للتحليل النفسي الأثر الكبير في حياتنا لما قدمه من طروحات في شتى مجالات الحياة ولمساعدته في تحرير النفس البشرية من قيودها ممهد الطريق إلى السريالية لفتح أبواب الحلم لجميع أولئك الذين يبخل عليهم الليل بالسكون والنوم وكثرة شرب الكحول والتبغ والأفيون، غير أنهم لم (ينظروا للحلم) بوصفه ملجأ فيما وراء حدود عالم عاجز عن أرواء الفرد بل ينظر إليه دائماً بوصفه حافظاً له لا يدفعه إلى الرضا بشروطه المشروطة عليه بل إلى تجاوزه بطاقته المستعادة فكلها نتيجة نحو الحركة ذاتها والتي تنقضى بها الأعماق الذاتية إلى العالم الخارجي للتعرف عليه ليس كما هو بل لكي تعيد خلقه وفقاً لقوانين الرغبة.

حيث الإحاطة في مجال التحليل النفسي الفرويدي وأثره في لوحات الفنان الإسباني (سلفادور دالي) بشكل خاص كثيراً ما إحاطة اللبس في التداول النقدي نظراً للتدخلات الكثيرة التي تثيرها رؤية فنياً، حيث انبثقت مشكلة البحث وأهميته في سد هذا الفراغ الحاصل في هذا المجال ولتسليط الضوء على الدراسة الحالية (أثر نظرية فرويد على السريالية- سلفادور دالي) أنموذجاً.

وقد تضمنت الدراسة أربعة فصول:

شمل الفصل الأول مشكلة البحث وأهميته والحاجة إليه وحدوده وتحديد المصطلحات فيه، أما الفصل الثاني تمثل بالإطار النظري الذي يشمل نظرية التحليل النفسي، السريالية، سلفادور دالي، أما الفصل الثالث (إجراءات البحث) فقد اشتمل على مجتمع البحث وعينته البالغة ستة نماذج قصدية، واتبعت الباحثة تحليل المحتوى المضمنون في تحليل نماذج العينة معتمدة على الملاحظة والمقابلة الشخصية والطروحات النفسية والجمالية التي تضمنها الإطار النظري. أما الفصل الرابع فقد تضمن نتائج البحث والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته والحاجة إليه:

هنالك ثمة بين التربية الفنية كمجال وبين التحليل، فالمجال الأول يعني برعاية الشخصية وتنعكس أثارها في التعبيرات الفنية مهما اختلفت الخامات والوسائل التي يعبر بها الشيء عن أفكارهم. والمجال الثاني يحلل الشخصية ليكشف عن بعض المعوقات التي تسبب عدم اتزانها وعدم تكيفها مع المجتمع

إن الفنان باعتباره انساناً يستخدم الأساليب السلوكية المحرمة في رسوماته على اختلاف ألوانه. فعوامل الإبدال والتجاوز والتكثيف، والتعويض، التنفيس تبدو من خلال الرسوم كما تظهر النزعات الجينية العدوانية والوساوس وحالات العصاب من خلال هذه التعبيرات. ويمكن أن تعين هذه التعبيرات على التعرف على هذه الظواهر، فأصبح الفن احد وسائل العلاج النفسي والشخصي، وفهم مضمون العلاج للفنان.

ولمعرفة هذا السر الحقيقي داخل الفنان السريالي (سلفادور دالي) لا بد من دراسة التحليل النفسي والنظرية الغرائزية الحسية التي جاء بها العالم فرويد وما حملته من قوة في تحطيم التقاليد القديمة مما دعا بالسرياليين الأخذ بفضائل اللاعقلانية، مسترشدة بفرويد لكشف هذا العالم المجهول- اللاشعور والتعمق بالأحلام لاكتسابها الصفة الرمزية المجازية "وكما وصفها فرويد بأنها مملكة اللامنطق وإنها تحقيق للرغبة كمشكلة للبحث الحالي.

وأن الفراغ الحاصل في عدم توفر دراسة لهذا الجانب حسب علم الباحثة لذا ترى لباحثه أن دراسة ذلك مهماً وبهذا تكمن الحاجة إلى دراستنا الحالية هذه وأهميتها.

أهداف البحث:

تعرف نظرية فرويد في التحليل النفسي وأثرها في لوحات الفنان السريالي (سلفادور دالي).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة اللوحات الزيتية السريالية للفنان السلفادور دالي والتي تأثرت بمبادئ التحليل النفسي الفرويدي للفترة ما بين 1930-1940، والموجودة ضمن المصادر الفنية ومواقع الانترنت.

تحديد المصطلحات:

1. السريالية اسم يعني تلقائية نفسية خالصة ويراد بها التعبير الشفوي أو أي تعبير آخر عن عملية الفكر الحقيقية، ويكون ما يملئه الفكر حرّاً من أية سيطرة عقلية، ومستقلاً عن أي انشغال مجالي اخلي.(1- ص 76).
2. السريالية: على نحو ما عرفها (بريتون) في بيانه الأول الذي صدر عام 1924م تتلخص في التعبير عن خواطر النفس مجراها الحقيقي، بعيد عن كل رقابة يعرضها العقل ودون أي حساب للاعتبارات الخلفية أو الجمالية ثم الإيمان سلطان الأحلام المطلق، والعمل على إحلال هذا المذهب فكان كل مذهب آخر في حل الجوهر من مشكلات الحياة. (2- ص 86).
3. السريالية: حركة أدبية، فنية لها نتائجها الشعري والنثري والتشكيلي. (3- ص 15).
4. عرفها بريتون: نمط لخلق أسطورة مشتركة، أو الجسر الصغير جداً فوق الهاوية. وتعريف آخر أكثر شمولاً "التلقائية النفسية الخالصة التي تهدف إلى التعبير شفاهاً أو كتابةً أو بأية طريقة أخرى عن العمليات الواقعية للفكر بطريقة لا تخضع إلى العقل ومستقلة عن أية اعتبارات أخلاقية أو جمالية". (4- ص 108).
5. الشيء السريالي: شيء يهتم بأقل شيء من وظيفة ميكانيكية، ومركزة على أوهام وتمثلات سريعة التأثير بأن تحدث بواسطة تحقيق أعمال لا واعية. (5- ص 47).

التعريف الإجرائي:

لقد تبنت الباحثة تعريف (بريتون) (2) تعريفاً إجرائياً.

الفصل الثاني

الإطار النظري

التحليل النفسي:

كان للحالة المرضية التي لاحظها الطبيب النفسي المشهور (بروير Breuer) الأثر العميق والانطلاقة الأولى في اتجاهات (فرويد^(*)). التي أدت إلى وضعه إلى نظرياته المعروفة في علم النفس. حيث كانت الحالة المرضية "الشابة تبلغ في العمر إحدى وعشرين عاماً وقعت طرحة الفراش بعد وفاة أبيها فكانت مصابة بالهستيريا، تيبسات، فقدان الحساسية، اضطرابات نطقية، حالات عصبية، استحالة الأكل والشرب (6ص-223). قد اكتشف فرويد Breuer أثناء علاجه للفتاة أنها ذكرت أثناء نومها حوادث ماضية كثيرة لم تتذكرها في اليقظة". "أي أن مجرد تذكر المريضة لهذه الحوادث والتجارب الشخصية التي مرت بها والتي كانت سبباً في أزمتها النفسية، وأن مجرد الإقصاء بالعواطف والمشاعر المتعلقة بها التي كانت من قبل مكبوتة كان لها الأثر الكبير في شفاء المريضة". (7-ص 25).

لذلك قام الطبيب بروير Breuer بتتويمها مغناطيسياً^(**)، وترك لها المجال في هذا الوضع أن تحدثه عن كل ما يضايقها وكانت المريضة في حالة التنويم تتحدث بحرية وانطلاقاً وفي ذلك أثناء ذلك كانت ??? أحياناً بانفعالات عاطفية وعند استيقاظها من التنويم كانت تشعر بالراحة والهدوء". (8-ص 121). تقوم هذه النظرية على الطريقة التظهرية حسب تسمية بروير Breuer هي أن تعيد إظهار ذكرى الحوادث التي سببت الصدمة النفسية الانفعالية، ثم أن تترك الذكرى نفسها بحيث ترى الفعل الوجداني الذي كان من الطبيعي أن يحدثه الحادث نفسه إذن هذا التنفيس والتفريغ أي رد الفعل الذي كان مخبأً. موقوفاً مؤخراً وكافياً هو ما اعتبره فرويد بمثابة السبب الرئيسي للشفاء. "لكن فرويد ما لبث أن تخلى عن التنويم المغناطيسي وأشاد طرقته الخاصة به القائمة على استقصاء اللاوعي يركز هذا الارتياح وعلى دراسة الأفكار التي ترد إلى ذهن المرض عندما يفسح المجال دون مراقبة ولا السيطرة، بل بحرية تامة، لعمليات ترابطها. (6-ص 225) يعزو فرويد الشفاء لا إلى التفريغ بل إلى أخذ الوعي بالذكريات المؤلمة المسببة للمرض النفسي، أو الصدمة النفسية المكبوتة. بكلمة أخرى ليس التفريغ هو المكون للعلاج بل أن الشفاء تم بإخراج الكبت.

الركائز الشخصية في النظرية التحليلية عند فرويد:

1. الهو Id: ويسمى هذا أو التحت-وعي أو الأنا الأسفل: هو عبارة "عن مخزون الغرائز ومخزن للطاقة النفسية ويحاول الهو خفض التوتر أو إزالته بالإشباع وفق مبدأ اللذة، والتوتر ينجم عن طريقة الاستئثار الخارجية أو الداخلية". (9-ص 87) والهو هو "الطبيعة الخام قبل تماسكها واختياراتها بالعالم الواقعي قبل تأثيرات التربية والتمدن، وإنه بشكل أساسي، لا واع [لا شعوري] إنه كل ما يحمله الإنسان معه عنده ولادته، كل الدوافع القادمة من الجسم العضوي". (6-ص 228).

واليات اللهو هي الأفعال المنعكسة التي تواجه الاستئثار البسيطة مثل دمع العين والعطس. وكذلك العمليات الأولية لتحقيق رغبة عن طريق استدعاء لهذه الرغبات في شكل صورة ذهنية تخيلية فالجائع مثلاً يستدعي لطبق شهية.

2. الأنا Ego: "هو الشخصية الخاصة لإنسان معين وقد يتأخر ظهور الأنا لدى الطفل مراحل عديدة وأزمات يمر بها قبل أن يتكلم باسمه الخاص". (6-ص 228) الأنا وهي التي تقوم بتفكيرنا المنطقي "والمتيقظة لما يجري

(*) فرويد Freud (1856-1939): ولد في مورافيا تشيكوسلوفا حالياً وكان أبوه يعمل تاجراً للأصواف متقلاً، وكان قد تزوج للمرة الثانية من زوجة تصغره بحوالي 30 عاماً وهي التي أنجبت فرويد وانتقلت الأسرة إلى فيينا حيث كان والد فرويد كثير الترحال بحكم تجارته، مما أدى إلى ازدياد تعلق فرويد بأبيه وتدهور علاقته بوالده، لكن رغم هذا كان فرويد نابغاً وذكياً جداً في دراسته حتى ألتحق بكلية الطب وتخصص بالأمراض العصبية.

(**) التنويم المغناطيسي: هو العملية التطبيقية التي بموجبها يوضع الشخص في حالة توقف فيها أو تخفف الوظائف الواعية واللاإرادية له وتوضع تحت تأثير كلام المعالج أو الباحث، (يُنظر: مذاهب علم النفس المعاصر، ص222).

حوله كما أن الأنا تسمح بإرضاء الحوافز الفطرية الكامنة في نزاع خطر وتعرضنا للسجن تعتمد الأنا إلى إيقافها عند حدها. وتقوم بهذا العمل بطرق متعددة". (10-ص74).

3. الأنا العليا Superego: "وهي الذات العليا التي تعرف (بالضمير) وهي ذلك الصوت الخفيف الذي يظهر لنا الحق والباطل: و(الذات العليا) بكثرتها أو بأكثريتها داخلية في نطاق اللاشعور أي أنها شبيهة بال(هي) لأن انتقاداتها الصارمة المعاكسة تشبهه بطريقة ما حوافز ال(هي) الغبية تماماً". (10-ص75). تتكون الذات العليا من قسمين:

أ. الذات المثالية: إنها تطابق تصوره لما يعتبره أبواه جيداً وأخلاقياً وأن الوالدين يوصلان مقاييسهما وقيمهما من الصفة والطهارة إلى الطفل عن طريق تشجعه للسلوك وفق تلك القيم والمقاييس.

ب. الضمير: إنه يقابل أفكار الطفل حول ما يتصوره الطفل لما يعتبره أبواه ويحسان على أنه رديء خلقياً وهذه الصورة تتكون من خلال تجارب للعقوبات فإذا ما عوقب غالباً لأنه يكون قذراً فحينئذ يعتبر القذارة أمراً رديئاً. إن المثالية والضمير جانبان متضادان لزاوية خلقية واحدة. (11-ص32).

النظرية الأساسية التي يستند عليها التحليل النفسي:

هي نظرية الدوافع Drives الغريزية "لقد افترضت النظرية الأولى لفرويد في هذا الشأن وجود الدافع الغريزي، الجنسي وأعطى فرويد الأهمية العظمى لهذا الدافع في تكوين الحياة النفسية للطفل في اضطراباتهم وأفترض أن الفرد يمر في نموه الجنسي في أدوار أربعة:

الدور الأول (3-ص421) ويقسم إلى مرحلتين:

1. المرحلة الفمية الاستقبالية: (السبعة أشهر الأولى في عمره).

2. المرحلة السادية: (ظهور الأسنان - الفطام - تتصف بالعدوانية).

الدور الثاني: ويتمثل بالمرحلة الشرجية (التحكم في عملية الإخراج).

الدور الثالث: ويتمثل بالمرحلة الذكرية الأوديبية (في العامين الرابع والخامس) (تعلق الطفل بأحد الوالدين).

الدور الرابع: فيتمثل بمرحلة الكمون: (في سن السادسة أو السابعة - كبت المشاعر). (9-ص74).

افترض فرويد إثبات أو فشل الطاقة المرتبطة بأي دور من هذه الأدوار أو تجميد هذه الطاقة في دور منها يؤدي إلى آثار ضارة في الحياة النفسية.

ومن شأن الحرب العالمية الأولى أن تدخل في مقالات فرويد "من قريب أو بعيد موضوعات الحرب والموت بينهما ومأساة الصراع الإنساني لامتلاك القوة أو لتجاوز الضعف". (12-ص7).

وقد اعتقد فرويد بأن هذا الدافع التعدي - العدوان يمر بأربعة أدوار من التحول وأن له القابلية على الاستقرار في دور معين النكوص إليه. وكان يرى فرويد في نظريته الأخيرة 1920 أن الدافعين الجنسي والتعدي يلتحمان معاً في السلوك الطبيعي الشاذ للفرد وكل ازدياد يؤدي إلى التطرف والانحراف. (6-ص254).

ميكانزمات القوة:

وهي القوة الكابتة التي يتضمنها (الأنا) ليمنع هذه المكبوتات من الظهور شعورياً وتسمى هذه الميكانزمات دفاعية لأنها تلتف حول التعبير المباشر عن المحفزات الحسية غير المرغوب فيها ولا يعتبر الميكانزم دفاعياً إلا إذا تكرر حدوثه مرات ومرات في مواجهة تجارب كثيرة منذ الطفولة وتعمل هذه الميكانزمات لا شعورياً وتعد بمثابة هروب من مواطن الواقع عن طريق الإنكار والتحريف والإخفاء (9-ص91). ويتخذ هذا الإنكار والإخفاء مسميات مختلفة منها:

1. الكبت.

2. النكوص.

3. الإسقاط.

4. التبرير.
5. الهروب.
6. الإغلاء والتسامي.
7. التداعي الحر.
8. الأحلام.

الإغلاء:

هو العملية المؤدية مباشرة إلى الإبداع وتفسير ذلك لدى فرويد أن هناك رابطة: الدافع إلى البحث والدافع الشبقي^(*). وبلي الدافع الشبقي عادةً كبت حسب ما تقتضي به النظم الاجتماعية ومن ثم يعم الكبت دافع البحث أيضاً تكون النتيجة حياة فكرية ضيقة الأفق إلا أنه يحدد أن يعجز الكبت عن الإضرار بدافع البحث. ويعبر عن عجز جزء هام من الدافع الشبقي إلى التسامي أي إلى السعي نحو غايات مقبولة اجتماعياً وغير جنسية". (13- ص153).

وبهذا الشكل يعمله فرويد قوله بما يخص الميل الجنسية فيصفها بأنها "ميل مطاطية بشكل فائق إذ يمكن لها أن تجد إشباع في مناح بعيدة عن الجنسية وعن المنطقية التناسلية فقد تشبع بالإخلاص للآخرين: وفي اللذة الجمالية أو اللذة العقلية التي يجدها العلماء والباحثون (6- ص252) وتجد إشباعاً لها عن طريق الغناء- الرقص- التمثيل- الكتابة- الرسم... الخ".

التداعي الحر:

يعتبر هذا التكنيك من أهم إضافات فرويد وهو تكنيك التحليل النفسي وقد بدأ فرويد به بعد أن زار فرنسا وعمل مع (شاركوه) بالتتويم المغناطيسي في علاج حالات الهستيريا، وقد طوره فرويد وأصبح منهجية في العلاج يسمى تداعي المعاني أو الترابط^(**). "يطلب من المريض الاستلقاء ويطلق العنان بالإحاح ويسمح له بالتعبير عن أية فكرة ترد في باله وهنا تتخفّض سيطرة العقل الشعوري على أعمال العقل إلى الحد الأدنى وتجد القوى اللاشعورية أحسن فرصة للظهور بطريقة غير مباشرة". (14- ص45).

ويتكلم المريض عادة عن ذكريات طفولية وحين يرغب في عدم الإفاضة (وجود مقاومة) يتركه المعالج دون ضغط. لكن يقف المحلل النفسي "على تعابير قد توصلنا إلى المريض فيضع المكبوتات من حاجات ورغبات دفينية". (9- ص99).

الأحلام:

"الحلم نشاط يقوم به الإنسان النائم وظيفته هي إبعاد كل إثارة لكي يستمر النوم بدون انقطاع إنه حارس يحمي ويدفع ما سببه الاضطراب للنوم... الحلم حل توفيقى أبان النوم نشعر بإشباع رغبة وإشباع الرغبة هذه نستمر في النوم". (15- ص87). إذ أن جميع سمات الحلم تتحدد بهذا الشرط حالة النوم.

وقد تكون الأحلام مشوقة غير مفهومة ولا معنى لها إطلاقاً وقد يكون مضمونها مناقضاً للواقع الذي نعرفه وقد نتصرف فيها كما يتصرف المجانين وذلك لأننا نقوم في الحلم بخلع صفة الحقيقية والواقعية على مادة أحلامنا ونستطيع (6- ص237) أن نفهم أو نفسر الأحلام إذا فرضنا أن الحلم الذي نستذكره بعد اليقظة ليس هو عملية الحلم الحقيقية ولكن فقط ستار تختفي وراءه تلك العملية ونحن نميز هنا بين الحلم الظاهرة وبين أفكار الحلم الكامنة وتعرف العملية التي تخرج مادة الحلم الظاهرة من أفكار الحلم الكامنة بعمل الحلم. (7- ص70).

ونظراً إلى العلاقات القائمة بين مضمون الحلم الكامن ومضمونه الظاهر يمكن تقسيم الأحلام إلى ثلاث فئات:

(*) الشيق: شدة الإلحاح في الدافع الجنسي.

(**) تداعي المعاني أو الترابط: توارد الأفكار والخواطر.

الفئة الأولى:

نضع الأحلام الواضحة المعقولة التي تبدو مستعارة بصورة مباشرة من حياتنا النفسية الواعية، وهي متوارثة الحدوث لا تستأهل اهتمامنا، ليس فيها ما يدهش أو يثير الخيال. (16- ص23).

أما الفئة الثانية:

نضع مجموعة الأحلام المعقولة التي لا يكف معناها بالرغم من وضوحه التام، عن إدهاشنا لأن ما من شيء فينا يبرر نظير تلك الاهتمامات، من قبيل ذلك على سبيل المثال حين نحلم بأن قريباً عزيزاً علينا قضى حتفه بسبب الطاعون، مع أنه ليس عندنا أي دافع لنخشى حادث كهذا أو لنعتقد بالإمكان حدوثه. وهكذا نتساءل بدهشة (من أين أمكن لهذه الفكرة أن تجيء).

الفئة الثالثة:

نضع فيها الأحلام التي تفتقر إلى المعنى والوضوح معاً، الأحلام الغامضة- العبثية. (16- ص23-24).

الرمز والأحلام:

الرمز في اللغة هو الشيء الذي يقوم مقام شيء آخر ويمثله واختيار الشيء ليكون رمزاً لشيء آخر يتم عادة بصورة غير واعية. والاختيار بنتيجة التشابه بين الرمز وبين ما يمثله... "وبنتيجة الارتباط بينهما بناحية أو أخرى من النواحي التي تقيم الرابط بين الأشياء، وفي المجال النفسي ينظر إلى الرمز بأنه الشيء الذي يقوم مقام شيء آخر. سواء كان ذلك شخصياً أو موضوعياً أو جماعة أو فكرة وينظر إلى التمثيل الرمزي بأنه عملية تتم في اللاوعي وبأنه يخدم حاجة دفاعية نفسية". (17- ص575).

لقد حاول الإنسان القديم تفسير أحلامه بنفسه ولعله فعل ذلك عن طريق ربط التحكم بتجارب اليقظة واعتبارها حوادث واقعية أما فرويد الذي بعث الاهتمام بالأحلام في القرن التاسع عشر وبلغ الاهتمام ذروته في كتاب (تفسير الأحلام) الذي صدرت طبعته الأولى في 1901 وجد الأحلام كما تظهر للعالم ما هي إلا رموز الأشياء أو تجارب أو حوادث أخرى سيعصي على الحالم معرفة معانيها ودلالاتها وقد (18- ص80) أكد فرويد رأيه الجريء بأن الجنس هو جوهر الأحلام ليس من حيث المحتوى فقط إنما من حيث الديناميكية المحركة لظاهرة الحلم وهو لم يستثني من ذلك الأحلام التي لا تظهر فيها أية فعالية أو تنويه بالجنس.

ومن المواضيع والأشياء التي تلقي في الحلم تأويلاً رمزياً هي المواضيع الخاصة بالجسم البشري في جملته (الوالدان- الأولاد- الأخوة- الولادة- وشيء غير ذلك...) والبيت هو ما يمثل التمثيل النمطي الوحيد. أي المطرّد لشخص (17- ص575) الإنسان في جملته... وكثير ما يرى الإنسان نفسه في الحلم وهو ينزلق فوق واجهات البيوت، فيساوره أثناء هذا الانزلاق شعور يتراوح بين اللذة تارة والحصر طوراً آخر... والبيوت ذات الجدران الملساء ترمز إلى الرجال بينما البيوت ذات النتوءات والشرفات مما يمكن التعلق به، ترمز إلى النساء، أما الوالدان فرمزهما الإمبراطور والإمبراطورة، الملك والمملكة، لذلك نرى جوههم يسوده الورع والوقار، بينما جو الأولاد يسوده جو أكثر رقة وتكون رموزهم صغار الحيوانات والحشرات (19- ص95) وتمثل الولادة على الدوام تقريب يحدث عنصره الرئيسي الماء... فيرى الشخص الحالم أنه يلقي نفسه في الماء أو أحداً ينتشله منه، أما الموت الوشيك فيستدل في الحلم بالرحيل أو السفر أما الأشياء المستطيلة ترمز إلى دلالة الأعضاء الذكرية منها العصي، جذع الشجرة، المظلة الآلات الحادة، كالسكاكين والخناجر والرمح والأعمدة والقصب، أما الرموز الدالة على أعضاء الأنثى فتشتمل الصناديق الصغيرة والخزانة والفرن، وما يمثل رمز القفل والمفتاح على التوالي الأعضاء التناسلية للأنثى والذكر. (20- ص671).

وهناك الكثير من الرموز التي أوجدها فرويد مرتبطة بالجنس والعلاقات الجنسية مثل المناظر الطبيعية والتضاريس الأرضية والحيوانات الأسطورية والحيوانات الزاحفة كذلك اليد والقدم عند الإنسان التي رمز لها بالتذكير والعين والفم والأذن بالتأنيث، إن الرموز يصعب إحصاؤها لأن كثرة عددها وتنوعها ينوه لنا بأن الكثير منها مكتسب أثناء حياة

الفرد (16- ص40) وفي دور أو آخر من ادوار حياته، وبأن تربية الفرد وخلفيته الاجتماعية لها تأثير على شكل ونوع الرمز أو الرموز التي تظهر عليها المواضع الجنسية في الأحلام إذن تفسير الرمز في الأحلام يحجب أن يأخذ بعين الاعتبار ليس فقط الرموز العلمية والمشاركة وإنما الرموز التي تعبر عن خصوصية التجربة الفردية وخلفيتها الاجتماعية والحضارية.

نبذه تاريخية عن السريالية

السريالية: اتجاه معاصر في الفن والأدب يذهب إلى ما فوق الواقع ويعول خاصة على إظهار الأحوال اللاشعورية. (21- ص15).

لقد كان الشاعر أبولينير أول من استخدم كلمة سريالية Surrealism وهي مكونة من مقطعين الأول Sur معناها فوق و Realisms ومعناها واقع ومعناها مجتمعة "ما فوق الواقع" (2- ص289)، وهذا يعني ما فوق الواقع الطبيعي الذي أتى ليكون سببا في إنكار الواقع أو رفضه لأن السريالية "بدت خلال السنوات الفاصلة بين الحربين العالميتين كأنها تعني خاصة بالرفض والثورة وهدم المثل والمعايير. كان السرياليون ضد كل شيء أو ضد الأدب والفن بصورة أخص فكانوا لا يرضون بأقل من تغير الحياة تغيراً تاماً. ولقد حاربوا بلا هوادة تلك النظرة التي ترى أن الأدب تعبير عن المجتمع. واعتبروها هدف الأدب البرجوازي بنفسه، وهم بمحاربتهم تلك النظرة كانوا يهاجمون ما عرفنا، انفاً بأنه مظهر الكلاسيكية الأساسي". (23- ص67).

ومهما يكن من الأمر فإن فرنسا كانت تشهد تحولاً ظاهراً في الأذواق قبل الهجوم السريالي تحولاً عن الأنواع الأدبية حين كان الكاتب صادقاً مع نفسه وهو يحاول التغير عن أفكاره وتجاربه بأقصى ما يمكن من الصراحة والأمانة، لكن يبقى الفضل في إبراز هذه الأسطورة إلى ثلاث كتب مجدهم السرياليون أولهم الفيلسوف (هنري برغسون) الذي أظهر بدراساته عن الحدس، الحاجة إلى توسيع حدود الذكاء المنطقي، ثم جاء (أندريه جيد) يذيع تعاليمه الشعرية حول تأكيد الذات فإن الكتاب (طعام الأرض) وهو أحد كتبه الأوائل. وأكثرها إقناعاً في عرض هذه الفكرة تشيد تحرر من أجل تحقيق الذات وتكملها. من أجل أخلاق دائمة. وهو توجه خاص تشييط حسي لتفهم الذات. وأما الثالث بين أقطاب الفكر الحديث هؤلاء فهو (فرويد) الذي تكون نظرياته المضيفة عن اللاوعي المبدأ الرئيسي في المذهب السريالي (23- ص21)، فترى السريالية شأنها شأن الروائية^(*)، قد دعت إلى (23- ص21) الأخذ بفضائل اللاعقلانية، لكنها فعلت ذلك بروح بناء مسترشدة بفرويد لقد حاولت أن تستكشف الفعل الباطن. بمنهج تسليط ضوء جديد على أعماق الإنسان الخفية وكان هدفها في ذلك التركيز على الإحياءات النفسية أكثر من الاهتمام فخلق أعمال فنية من هذا السياق وكما أشار (أندريه بريتون)^(**) في الإعلان السريالي في عام 1924 لدفع شعار "العمل اللاإرادي النفسي البحث" و "تدوين الفكر في غياب كل أنواع السيطرة التي يمارسها العقل، بمعزل عن كل الاعتبارات الأخلاقية والجمالية" وقد كان تصنيف هذه القاعدة ميدان الأدب أسهل منه في ميدان الرسم (24- ص21) كلما جاء ببيانهم الأول.

"إن نفسية الإنسان وحقيقته الشخصية مقيدة بسلاسل ومخبأ في اللاوعي. وأن عمل الفنان أن يعشقها ويحررها. هذا التحرير يتم ألياً من دون أدنى تدخل منطقي أو أي اعتبار آخر. فيكفي أن يعرض الفنان أحلامه ومزاجاته كما تبدو له تماماً دون تحريف أو تبديل" فترى أن السريانية أعادت الاهتمام بالمضمون والموضوع، أي إنها أعادت الصورة والقصة إلى العمل الفني... "منهم أعجب الموضوعات وأبعدها عن المؤلف بأكثر ما يكون من الأساليب الشكلية اعتيادية، فالتقنية الأكاديمية العادية الحرفية التشبيهية بعرض السرياليون أحلامهم وأوهامهم وكوابيسهم". (25- ص73).

(*) الروائية: حركة فنية أنجبها اليأس والدمار بعد الحرب العالمية الأولى 1916 (1- ص80).

(**) 1896-1966 بريتون Breton: بدأ حياته يعمل طالب طب، طبيباً محترفاً ثم عمل في مكتب الاستعلامات الحربية في نيويورك، وهو أديب وشاعر أمتاز بلغة مصقولة جداً ومعقدة حيث كانت لفظة ذهنية شديدة التحرير، وكان مظهره مهيباً نبيلاً، رجل يرأس وسيم مهيب وملاح رصينة، حركاته وقدرته، صوته جميل (عصر السريالية).

لكن معرض السريالي العالمي الثاني الذي أفتتح في باريس في غاليري ماغن في تموز 1947 جاء تأكيداً جديداً على استمرار الحياة في صفوف السرياليين ودفعاً للتهمة القائلة بأن القضية السريالية قد همدت ودفنت. أقيم العرض بإشراف (مارسيل) و(أندريه بريتون). تولى المهندس الأمريكي فريدريك كايزلر أمر الإنشاءات والترتيبات. وقد كان الهدف المشروع الصريح الشهادة للتألق الدائم بين الفنانين والسرياليين وقد أكد الإعلان الأول عن معرض حقيقة الكون السريالية بحثاً عن أسطورة جديدة للإنسان (23- ص253) كان الدور الأول الأرضي يمثل مراحل ماضية وضم أعمال لأشخاص سابقين للسريالية والتقوا بالسريالية في مرحلة من مراحل حياتهم الفنية، مثال (شيريكو وبيكاسو وماسون ودالي وبالن وماجريت) يبدأ في الدور الثاني، الدخول إلى مختلف الأسرار "لقد ساعده مرور الزمن على تبرير الاعتقادات بأن السريالية قد خلفت مذهباً ذا نظر في الحب، والخيال، والعلاقة بين الإنسان والعالم هذه الحركة التي ولدت في باريس وأحتضنها حوالي عشرة أشخاص في الاتجاهات كلها وأشرق في الناس في كل مكان، بصورة مباشرة وغير مباشرة". (23- ص294).

إن السريالية في تلويحها للإنسان بأمل الوجود قد دافعت عن لعب الفكر المجردة وعن قوة الأحلام والرغبة في تقديم حقائق التجربة وتخطي التجربة العادية إنها حاولت "دائماً إظهار إنسان كلي مكتمل: وإن تؤكد بذلك نزعة إنسانية مطمئنة دون قيود ولا حدود ويحتفظ انفعال البديع وأساطير الطفولة فيها معناها وقيمتها، ويتخلصان من كل استغلال غريب"، (28- ص235) الذي رأى أن جميع الكلمات البدائية كانت تطلق على أشياء جنسية، ثم أخذت تفقد بعد ذلك معانيها الجنسية، بإخلافها على أشياء وأوجه مختلفة من النشاط كانت تقارن بما هو جنسي. (29- ص110) ويريد فرويد أن يقول أن الرموز لا تظهر بشكلها البسيط الواضح للمعنى الجنسي- كما في الأعمدة والعمدان في نشيد الإنشاد "ومسافات عموداً قام مؤسستان على قاعدتين من ابريز". (2) بل أن الرمزية تجد أحسن مخبأ لها وراء المألوف وما لا يتلفت الأعين. "لذلك ترى الإبداع عند فرويد يصدر عن العقل الباطن أو اللاشعور وما فيه من عقد مكبوتة ترجع في حينها إلى الغريزة الجنسية ولكن الفنان يختلف عن المريض العصبي في أن لديه مرونة الكافية لتشكيل صورة التسامي والتعبير عن اللاشعور بما فيه من ذكريات مكبوتة يمتد بعضها من عهد الطفولة ويمتاز الفنان بأنه لا ينظم الحدث المؤلم كالعصبي بل يحاول عرضه والتنفيس عن الكبت وكأنه يقوم بعملية تظهير أو تنفيس". (26- ص123).

كذلك يؤكد فرويد أن الرموز "لا تحصل في الأحلام حصراً. إنها تظهر في كل أنواع التجليات النفسية. ثمة أفكار ومشاعر رمزية، وأفعال ومواقف رمزية إنه ليبدو غالباً بأن الأشياء اللاحقة ذاتها تتعاون مع اللاوعي في تنسيق الأنماط الرمزية، هنالك قصص عديدة عن الساعات تتوقف في لحظة وفاة مالكاها. كانت إحداها تلك الساعة البنولية في قصر فرويد الأكبر في سانز سوسي التي توقفت حين الإمبراطور، وأمثلة أخرى شائعة منها ما هو عن المرأة التي تنكسر أو اللوحة التي تسقط، عند حدوث وفاة أو عن تصدعات حقيقية لكنها غامضة في بيت يمر فيه شخص ما بأزمة عاطفية (27- ص65)، ويؤكد بريتون "على أن الحلم والواقع، المتناقضين في الظاهر سنجد أن في نوع من الواقع، المطبق، سريالي، وهذا ما يقابل الاتحاد أو الوحدة بين الباطن و الظاهر في الصوفية. وكذا تصل السريالية إلى هدفها الأساس والذي هو نفسه هدف الصوفية، وحدة التناقضات أو (وحدة الوجود) أعني التوحد بين الذات والموضوع. وهو ما يسميه بريتون "النقطة العليا" وهو يحددها قائلاً "كل شيء يدفع إلى الاعتقاد بالوجود نقطة روحية يتقدم فيها بالتناقض بين الحياة والموت، الواقعي والخيالي الماضي والمستقبل. ما يمكن إيصاله وما لا يمكن الأعلى والأسفل، ومن البحث عن محرك آخر للفاعلية السورالية غير الأمل بتجديد هذه المنطقة"، البيان الثاني للسورالية- ص871 نصف هذه "النقطة العليا" بأنها الواقع أعلى، ليس الواقع الذاتي الموضوعي إلاً تجلياً له (3- ص49) في هذه النقطة يتم، فانسحاب الإنسان إلى داخل ذاته، حيث يعيش هذا الداخل أي (عالمه الخيالي قاطعاً صلته بالعالم الخارجي لكنه عكس العصبي كيف يجد طريقه راجعاً من عالم الخيال إلى الواقع" فيها الانسحاب يزداد الإنسان حضوراً لذاته وفي ذاته يصبح أكثر قدرة على التوغل في أعماق الوجود "20- ص33". ويرى فرويد أن المدخل إلى الحلم هو الرغبة في النوم، والانسحاب المتعمد من العالم الخارجي وينجم عنه أمران أن تتاح الفرصة للأساليب النشاط القديمة البدائية أن تقصص عن نفسها. وهذا هو النكوص، وثانيها هو

نقض المقاومة الكابتة التي تشغل على اللاشعور "والحلم الذي يصاغ على هذا النمو هو تكوين نفسي ينشأ عن تراضي ودي، وله وظيفة مزدوجة: فهو من جهة منسجم مع "الأنا" لكونه يخدم الرغبة في النوم. إذا يتجنب المنبهات التي من شأنها أن تقلقه، كما أنه من جهة أخرى يسمح بإشباع نزعة مكبوتة... وهذه النزعة شأنها شأن أي نزعة تحاول جاهدة أن تتبع نفسها عن طريق الحركة لكنها تجد التطريف الحركي مقللاً الخاصية الفلسفية للنوم فتضطر إلى الارتداد إلى مستوى الإدراك الحسي، فتحرك الأفكار الكامنة في الحلم إلى مجموعة صور حية مناظر بصرية... وحينذاك يحصل للنزعة إشباع وهمي". (4- ص100).

الكتابة الآلية: Automatic Writing

لشدة انشغال بريتون بفرويد، وولعه بطريقة فرويد في التداعي الحر فقد مارس "بريتون مع زميل له هو - فليب سويد - طريقة الكتابة الآلية حيث يقول (بريتون) "بدأنا أنا و(فليب) بالكتابة وفقاً لهذه الطريقة وفي نهاية اليوم الأول للتجربة كان كل واحد منا كتب حوالي خمسين صفحة... وبدأنا نقارن ما كتبناه... فرأينا أن التشابه كان مذهشاً... حتى الأخطاء في التركيب كانت متشابهة عندنا... وكانت الخيالات نسقها في النوع الذي لا يمكن الحصول عليه بالطريقة العادية للكتابة"، وقد نشر نتائج ذلك في كتاب (المجالات المغناطيسية Magntic Fields) عام 1919 (4- ص106) وقد طبق (بريتون) "هذا الأسلوب على المصابين باضطرابات عصبية من مرض الحرب، ولحظ أن الصور المستتبطة بهذه الطريقة يمكن أن تمتد الفنان بالمادة الخام (3- ص231) لأن (بريتون) اقترح وجود اتصال موروث بين الصدفة أو ما يفضل تسميتها (بالآلية) و(الوحدة الإيقاعية) وأبدى بعض الباحثين النفس المتأخرين ارتباطهم عن العلاقة التي توصلوا إليها بين بقاء عش الطير وبداية اللحن الذي يميل إلى فاتحة معينة... وقد تكون المحافظة على (الاورتمايزم) (الذا حركية) في الكتابة والرسم هي الشكل الوحيد.

الكتابة الآلية:

التعبير الذي يمنح العين والأذن ضياءً تاماً عن طريق إنجاز وحدة إيقاعية وهو يمكن إدراكه في الرسم أو في المحتوى الأوتوماتيكي، وكذلك في اللحن وفي عش الطير (1- ص80) لذلك نجد ثمة اختلافاً جوهرياً بين السرياليين وأسلافهم من الفنانين التجريبيين، فالتجريد قبل كل شيء يعني بهيكل الصورة وهندستها أما التجريد السريالي يعني إطلاق سراح اليد لتسجيل تسجيلات أوتوماتيكية مباشراً، إذ نفهمهم اليوم فهماً أكمل "أن الكتابة الآلية كانت هجوماً على أنماط التفكير العادي واللغة العادية كانت محاولة للنفاذ إلى ما وراء التناقضات والمتعارضات التي تقصد تفكيرنا وتأملاتنا الواضحة. وقد اعتقد السرياليون اعتقاداً تاماً إنها واسعة الإدراك المطلق وعكفوا على كشف الفراغ الزيف في الكلام المنطقي. كما كافحوا لتحرير الكلمات من عبودية البلاغة، فقد أملوا أن تظهر الكلمات مره بفعل تمارين الكتابة الآلية. وذلك أن اللغة التي أملوا أن يتمسكوا بها هي اللغة الكامنة وراء صمت التفكير المباشر" (23- ص282). رقابة تفرض على الكلام هو الذي يجعلها "تتكرر بأكثر سرعة ممكنة بحيث لا يخضع منها العقل لأي ضابط ولا يقيم أية عرقلة أو مقاومة بوجه الفكر المتفوه به هي الطريقة التي تفقد إلى أن يطرح العقل كل ما عنده... ويرى فرويد أن سلامة العقل تكمن في التوازن الديناميكي بين الشعور وما قبل الشعور واللاشعور وقد أهمل (بريتون) ما قبل الشعور فضل يحدد نظريته بالفكر، أكثر تعمقاً للاشعور وبمعنى أقرب إلى المفهوم الفلسفي منه إلى التعريف السيكولوجي للاشعور وقد أكد (فرويد) على الرابط المباشر بين الأحلام والاشعور الإبداعي فخلال الحلم تتوفر لمحتويات اللاشعور الفرصة لأن يجد طريقها فتضطر إلى الذات و إلى الشعور فالأحلام توفر أحسن فرصة لاستكشاف اللاشعور" (29- ص110) حين اعتمد السرياليون على طريقين للتخلص من سيطرة الشعور هما التلقائية والأحلام .

قد استخدم السرياليون ما بين الطريقتين واعتمدهما الفنان السريالي (سلفادور دالي).

سلفادور دالي:

يعد الفنان الأسباني دالي 1904-1989 من أهم فناني القرن العشرين وهو أحد أعلام المدرسة السريالية، وهو يتميز بأعماله الفنية التي تصدم المشاهد بموضوعها وتشكيلاتها وغربتها.

ولد سلفادور دالي في فيغيوراس- كاتالونيا في 11/ مايو/ 1904 أسبانيا قرب الحدود الفرنسية ومثل ما حدث للرسام الهولندي الشهير فان كوخ فقد أطلق على سلفادور دالي اسم شقيق له كان قد توفي قبل ولادته بثلاث سنوات ويقول سلفادور دالي عن ذلك "كنت بنظر والدي نصف أو بديل" وكانت روجي تعتمر ألماً وغضباً من جراء النظرات الحادة التي كانت تتعقبني دون توقف بحثاً عن الآخر الذي كان قد غاب عن الوجود،

عاش الصغير دالي مرهفاً بين أسرة ثرية، وكان والده يوفر له كل مطالبه، ونتيجة لدلالة المبالغ فيه فقد عرف عنه سلوك الطائش كدفعه صديقه عن حافة عالية كادت تقتله أو رفسه رأس شقيقته (أنا ماريا) التي تصغره بثلاث سنوات، أو تعذيب هرة حتى الموت، واجداً في أعماله ما كان شعر به حين يعذب نفسه أيضاً حيث يرتمي على السلام، ويتحرج أمام نظر الآخرين ولعل هذه التصرفات التي أوردها الفنان في مذكراته شكلت الشرارة النفسية الأولى للمذهب الفني الذي اختار لوحاته.

قد ساهم أحد جيرانه وهو (رامون بيثوت) في دخوله إلى عالم الرسم، ففي السابعة من عمرة رسم أولى لوحاته واستطاع في مدرسته أن يلفت النظر إلى رسومه التي تنبأت له بمستقبل فنان بارع مما دفع بعائلته وأساتذته إلى حثه على دخول كلية الفنون الجميلة في (سان فيرناندو) في مدريد. (32-ص1).

كان دالي يذهب إلى متحف (البرادو) كل يوم أحد ويمضي الساعات الطويلة أمام لوحات المشاهير أمثال (دييغو وغويا، وباران) وعندما يعود يقوم برسم رسوماً تكعيبية، وبدأ يرتاد المقاهي ويشترك في النقاشات الفكرية الحامية حول الفن والأدب والنساء والجنس بعدها طرد من الأكاديمية ومنع من متابعة الدروس فيها لمدة سنة لأنه دافع بحرارة عن أحد أساتذته اليساريين مما أثار غضب إدارة الأكاديمية فعاد إلى كاتالونيا وألقي القبض عليه بسبب أفكاره الثورية وظل في السجن لمدة شهر ثم أطلق سراحه لعدم وجود أدلة تثبت اشتراكه في إثارة الرأي العام ضد الحاكم الملكي المستبد في أسبانيا.

درس دالي المستقبلية الإيطالية في عام 1924 بدأ يهتم بالميتافيزيقية ومبادئها وتعرف على المذاهب الفنية وأهتم بأفكار الفيلسوف (ديكارت) وتعرف على كتابات (نيتشه) وعمد إلى إطالة شاربه ليكون مثل شارب (نيتشه) وظل محتفظاً به حتى نهاية حياته عام 1926. في أواخر العشرينيات بدأ يهتم بكتابات (سيجموند فرويد) عن الأهمية الجنسية واللاشعورية (33-ص5) وتعرف على (أندريه بريتون) في نفس الفترة.

وفي أواخر الثلاثينيات توجه دالي إلى نيويورك وبدأ أسلوبه الفني يتأثر برسام عصر النهضة (رافاييل) وفي هذه الأثناء كانت شهرة دالي قد ذاعت وكثر المعجبون بفنه وبدأ ينخرط في عالم الأغنياء والأرستقراطيين في المدينة، وفي الفترة ما بين عامي 1936-1937 قام دالي بثلاث رحلات إلى إيطاليا وقد أهتم بقوة بالهندسة والرياضيات وعلم التشريح والمنظور قدر اهتمامه القديم بالإيماء من اللاوعي. (34-ص2-7).

وفي الأربعينيات أمضى وقته بتصميم مواقع المسرحيات والتصميم الداخلي للمتاجر العصرية والمجوهرات بالإضافة إلى إظهار عبقرية في الأعمال الترويجية الذاتية المثيرة في الولايات المتحدة حيث عاش من 1940 إلى 1955 وفي الفترة من 1950 إلى 1970 قام دالي بالعديد من الأعمال الفنية المرتبطة بالمواضع وتمثيل ذكريات الطفولة واستعمال المواضيع المرتبطة بزواجه (كالا) بالرغم من انجازاتها. لم يكن للرسم التالية اعتباراً كبيراً مثل أعمال الفنان السابقة أكثر كتب دالي إثارة هو كتاب (الحياة السرية لسلفادور دالي). (1942-44). توفي دالي في 23 يناير 1989 في كاتالونيا أسبانيا. (35-ص7).

الفصل الثالث

مجتمع البحث

تعذر على الباحثة تحديد مجتمع البحث بشكل دقيق لسعة الأعمال الفنية السريالية التي يصعب على الباحثة حصرها للفنان الأسباني (سلفادور دالي).

عينة البحث وكيفية اختيارها:

اقتصرت عينة البحث على لوحات الفنان سلفادور دالي الموجودة ضمن المصادر الفنية ومواضع الانترنت للفترة من 1930-1940 وقد اختيرت بطريقة قصدية لتحقيق هدف البحث الحالي وفقاً لـ:

لما تتمتع به هذه الأعمال من شهرة وتأثير فني وتاريخي.

أعطت النماذج المختارة فرصة للباحثة للإحاطة بتأثيرات ونظرية فرويد على الأعمال السريالية للفنان دالي.

مثلت أعمال الفنان سلفادور دالي السريالية بشكلها الدقيق في هذه الفترة تحديداً 1930-1940.

أداة البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي، تعرف نظرية فرويد في التحليل النفسي وأثرها في لوحات الفنان السريالي (سلفادور دالي).

تطلب من الباحثة اعتماد الأدوات الآتية:

استمارة تحليل محتوى.

المقابلة الشخصية مع الأساتذة ذو الخبرة، وموضوع البحث ينظر ملحق (1).

الاستبيان.

تحليل المحتوى المضمون.

بعد قراءة الباحثة للأوليات التي تناولت علاقة التجربة في الإطار النظري وما تمحض عن المقابلات الشخصية مع عدد من الفنانين، أعدت الباحثة استمارة تحليل المحتوى ملحق (2).

صدق الأداة:

لغرض تحقيق هدف الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء ينظر ملحق (3).

طريقة البحث:

اعتمدت الباحثة تحليل المحتوى والمضمون في تحليل عينات البحث. تحليل نماذج العينات ينظر ملحق رقم (4).

نموذج (1):

رؤية خفية لامرأة وأسد وحصان - 1930.

اللوحة عبارة عن فضاء واسع وامتدادات تكاد تلتقي بالأفق وكأن الأرض والسماء قطعة واحدة من لونين أصفر وبرتقالي ويلوح في الأفق إطلال قديمة لمنازة وبيوت وقطع من الخشب العائم وكأنه جسر قديم متعرج، لكن (دالي) يوهنا في هذا العمل بوجود عمليين متداخلين مع بعض لأن العمل الأول ومنه مأخوذ اسم اللوحة (رؤية خفية لامرأة وأسد وحصان) يظهر في مقدمة اللوحة وكأنه لوحة خاصة بهذا العمل أو الموضوع وليس له علاقة بالموضوع الآخر. أي أن دالي عمل على فكرة مزدوجة في دمج عمليين بعمل إضافة إلى ازدواج الأشكال أو الرؤية المزدوجة التي اكتسبها مباشرة من نظرية الهلوسة النقدية وكننتاج لتجربته السينمائية فنراه أسقط هذه الرؤية هنا، حيث أصبحت من الركائز الأساسية في الربط العضوي بين الأشياء الظاهرة، ترى في وسط اللون الأصفر المتوهج الشكل العضوي الأساسي ممدد أمامنا يوحي بهيئة جسد امرأة في حالة استرخاء وأيضاً ترى ذات الهيئة كجسد حصان ذي ذيل كثيف ومن ذات ذيله يكون رأس أسد وجسده هو ذات جسد المرأة، وفي عمق اللوحة... السماء تعلوها الصفرة على وشك التحول غير أنها لا تتحول فهي مترقبة وكأن التحولات في حالة استمرارية من الجسد إلى المحيط به مما يوحي بتضاعف الحلم واستمراره مع توهج الإضاءة شديدة

الصفرة التي تسحب المشاهد من مقدم اللوحة إلى ما هو غير متوقع يعتبر هذا العمل نقطة تحول في معالجات (سلفادور) وربطها العملي بأفكاره ونظرياته... وفي العالم التالي رسم لهذا العام رسم هلوسة جزئية. ولو تأملنا العمل جيداً لوجدنا الاستطالة واضحة جداً في العمل في الجسم الأنثوي للمرأة أو للحصان أو الأسد معاً رامتاً لذلك بالأعضاء التناسلية الذكرية والتي تذكرنا بفرويد ونظرية الأحلام في شرفة للاستطالات والعصي والصناديق أو الأشكال المربعة أو المستطيلة الموجودة على يسار اللوحة والتي ترمز برحم المرأة ولا ننسى الكرة الزرقاء أو الدائرة التي ترمز للمرأة أيضاً ويظهر من خلف اللوحة تمثالان بنيان عاريان لرجل وامرأة وقد التصقت قاعدة التمثالان لتؤكد الرغبة الأيروسية لهذيانات (دالي) بأشكال هذه المرة ليست محورة ولا مركبة، بل حقيقية.

نموذج (2):

إلحاح الذاكرة - 1931.

من أكثر اللوحات شعبية ونسخت منها مئات الآلاف من النسخ وبسببها أقبل الجمهور على لوحاته وعلى تلك الساعات المنصهرة في هدوء وكأنها لا تلتفت لدقات الزمن فصارت بلا فائدة ولم يعد هناك ما يؤكد فائدتها وكأنها لا تلتفت لدقات الزمن فصارت بلا فائدة ولم يعد هناك ما تحسبه من زمن أو دقات وبعد هذه اللوحة أصبح رمز الساعات شائع لدى (سلفادور دالي) وإلحاح الذاكرة من اللوحات الصغيرة الحجم وهي عبارة عن منظر في صحراء قاحلة موحشة ذات تربة حمراء تكاد تخلو من الحياة سوى (النمل) والماء الذي يحيط بها من بعيد وكأنه سراب... وتحتوي على تلال صخرية على الجهة اليمنى ويقابلها على جهة اليسار قطعة متوازية المستطيلات ذات لون رمادي وأزرق فاتح مع سماء زرقاء فيروزية اللون وأسفله لون أصفر وشجرة (زيتون) يابسة الأغصان تتدلى عليها ساعة مائعة توحى بفقدانها لهيئتها أو لصلابتها كساعة أو قد أفرغها الزمن من مسار حياتها وهو النمو خلال تدفقه، وهذه هي رؤيتي لها... ونرى في هذا العمل تناقض من التقاف النمل حول شيء توقف أو شيء لا يتناوله النمل. أما الساعة الثالثة انصهرت فوق رأس (سلفادور) النائم وهو مغمض العينين، (دالي) من الرسامين الذين ترعبهم فكرة الموت أو أنه قد يموت يوماً لذلك جعل لهذا المكان الساحر أبدية مقاومة الزمن، وقد خطرت له فكرة الساعات المتدلية أو اللونية بعد أن تناول وجبة العشاء قطعة جبن ملساء لينة.

وتبقى الساعات الذائبة أو السائحة رمزاً من الرموز الجنسية لدى (دالي) والتي حاول تكرارها مراراً من أجل إيصال رسالة لكل العالم بوجود مدرسة فنية متخصصة بالفنون الجميلة.

وبهذا العلم أو اللوحة، يذكرنا (دالي) بأن هذه الساعات انتهت صلاحيتها وتريد أخذها إلى عالم آخر غير موجود في هذا الكون أو زمنه انقضى ومدته انتهت.

نموذج (3):

أفطام الغداء - 1934.

توحى اللوحة بمنظر هادئ وقوارب تطل على شاطئ وصندوق يحتوي على درج في يمين اللوحة وصندوق آخر بالقرب منه لكنه أصغر حجماً يحتوي على درج أيضاً، أمام هذين الصندوقين امرأة ممددة الأقدام على الأرض متكئة على عصا ذات مسند، يعمل (دالي) مركزاً على المرأة وجسدها الحاوي المنشق الذي يعمل بوابة مستطيلة الشكل لتلك الأشياء القسرية في أعماق دواخلنا ويتكرر كثير عند (دالي) هذا التهشيم وهذه الفجوات والفراغات للهروب والخروج عن المألوف في نكوص للذات ناتج عن أثر الجنون أو الاضطهاد وهذا الفراغ المحيط بالشخص يوحي بالعزلة المكانية متحول منه الشخص الإنساني المرأة إلى فرد مهمل في حالة نسيان تحتاج إلى الآخر الذكر أو الرجل المغيب هنا إلا من عصى تتكى عليها المرأة وكأنها تحلم بالفعل الجنسي بعد يأس طالها من العمل والتعب والتقدم في السن والانتظار الذي توحى لنا الهيئة التي عليها المرأة ويبقى جلوس المرأة وعدم لحاقها أي شيء أو ركوبها أحد المراكب بمنحنا الفارق في السن الذي لا يمكن إغفاله، وهذا الماء أو البحر الساكن أمامها الذي يمثل الولادة التي لم تحصل عليها هذه المرأة أو لم تتحقق لها.

ويعمل دالي في بعض الأحيان ثقب داخل أجسام أعماله يربط من خلالها مبدأ اللذة بمبدأ الواقع الذي يبتدئ من خلال الانهماك بالذات عبر وقع افتراض يقع خارج الزمن حيث واقع دالي وقناعاته خاضعة لهواجس داخلية ليصبح الإنسان المجرد حضوراً للمطلق في الفعل لا في الصفة لأن ارتباط الأشكال بالسماء أكثر جذرية منه بالأرض. هذا العمل يعبر عن المخبوء في جوانبه الفنان من رغبات جامحة من اللاشعور وتتحول إلى أكثر من مفردة في الفضاء الحلم الذي يؤشر إلى النكوص.

لأن هذه المرأة ربما والدة الفنان التي لم تشعره بالحب والحنان يوماً أي منحت ذلك بالخفاء إلى الأخ المفقود دالي والتي لم ير ابتسامتها يوماً- المرأة التي رحلت باكراً وهي تاركة خلفها منظومة من الحزن والألم والغربة في داخل دالي... أو هي المرأة الحبيبة والزوجة (كالا) التي لا يستغني عن وجودها في لوحاته والتي تكبره سناً.

نموذج(4):

مخاوف الحرب الأهلية: (الفاصوليا تفور غضباً) - 1936.

المظهر العام لهذه اللوحة يمثل جسد إنساني بهيئة امرأة بالرغم من تلاشي ملاحها وتمزيقها حيث تعرض (الوجه) إلى التآكل والتمزيق والألم الشديد مما يساعد على اعتبار هذا الجسد الإنساني عبارة عن امرأة هو الجانب الأيمن من الصدر ويمتأل به البعد وتمثل هذه اللوحة إرهاباً فنياً وإسقاطاً حُلُمياً، لا واعياً لما يحدث "للأمة الأسبانية من تمزق وتشنت أجزائها نتيجة للحرب الأهلية. لقد حاول الفنان من خلال إحساسه بمرارة الحرب الأهلية من تجسيد هذه الموضوعات باعتباره الجسد الإنساني قرينة أو وريث إلى جسد الأمة الأسبانية، وطريقة رسمه إلى أجزاء الجسد الممزق ويتوضح خلالها اقتراباً شكلياً لخارطة أسبانيا من داخل الجسد حيث استعار ملامح جغرافية من بيئة أسبانية واضعاً إياها في جسد امرأة حيث نجدان المناطق الجبلية التي تحد أسبانيا مع فرنسا من الشمال أو ما يسمى بإقليم (الباسك) قد شكلت ملامح على الصدر وأسفل الرقبة، إن الحلم المروع الذي حاول تجسيده الفنان بشخصية إنسانية فقدت ملامحها من شدة الألم وتكشف أجزائها وانسلاخ العضلات عنها وظهور العظام ويتوضح من خلال لا مألوفية الشكل أو لامعقولية في تكوينه العام، إن الفنان سلط قوة وقسوة في تحطيم وتهشيم الشكل الإنساني بداخل اللوحة الذي يبدو لنا بهيئة امرأة تارة وأخرى بهيئة رجل وكأنه يريد إخبارنا أن المرأة أو الأم بعد ارتكاب التشويه والفحشاء بها. تحولت إلى رجل من خلال إعطاء اللون البني للأطراف العليا أو ليتمكن الفنان من الاتصال مع المرأة كما يفعل السحرة من قبائل الإسكيمو الذين يرتدون ملابس نسائية أو يرسمون أثناء على أريدتهم لأجل أن يظهروا جانبهم الأنثوي الداخلي- الجانب الذي يمكنهم من الاتصال مع (دنيا الأشباح) "يعني ما ندعوه باللاوعي". (36- ص253). إن الفنان خلق الأم السلبية في داخله لأنه فقد حنانها في سن الطفولة بسبب فقد أخيه والذي أتهم هو بقتله وكأنها بدأت ترث التعاطف الذي بداخله لإبنها الذي فقدته وأصبح (دالي) طريداً من أمه لذلك نجده يعبر عن صراعه المرير وكتبته بهذا الشكل البائس المسلوخ الذي يمتد ذراعه ليتمسك بقوة وتعصر هذا الجزء العلوي من صدر المرأة بقوة وعنف وشد واضح للعضلات واحمرار نتيجة الضغط على هذا المكان وكأنه يريد اقتلاعه والقضاء على أي شيء يذكره بهذه الحادثة المروعة في حياته.

وجعل في الأشياء تمتد طويلاً وأخرى تتحول إلى قدم متكأه على قدم أخرى وترى الساق اليمين لجذع المرأة تمتد طويلاً وتتفرغ في النهاية لتظهر لنا يد تحث الأرض أو تحفر قبور لموتى الحرب أو لدفن هذا الجسد وهذا ما أكدته فرويد في الحلم بوجود عمليتين أساسيتين هما التكثيف والنقل... أي أن هنالك تحولاً في النفسية لمختلف العناصر في أثناء التكوين. وأن التباين في نص محتوى الحلم والنص أفكار الحلم تأتي نتيجة هذا التحول وهذا النقل.

أما التكثيف فهو في الحلم فكرتان أو الموضوعان أكثر مختصرة بعصورها الهزيلة في مفردة واحدة وحدث بعدها التحول من أشكال واقعية إلى رموز متخيلة.

نموذج (5):

الزرافة المحترقة - 1937.

لوحة عمودية الشكل تحتوي على ثلاث أشكال رئيسية اثنان يمثلان الشكل الإنساني لامرأتان والشكل الثالث يمثل شكل حيواني لزرافة محترقة، ومن هنا جاءت تسمية اللوحة.

وهذه اللوحة كما في لوحات دالي السابقة يظهر الحلم واضحاً من خلال واقعية الأشياء الموجودة وعدم حقيقتها. حيث تصدمنا بهذه المزاجية الأيروسية لكمية الإدراج الموجودة في جسد المرأة وكأنه يريد بها الحاي أو الخافي للأسرار أو إنها محطة للاحتفاظ بخبايا الزمن أو قسوته وقد جعل الإنشاء مفتوحاً في فضاء بارد أزرق ذو لون فيروزي وأرضية مائلة للحمرة وسماء بعيدة مليئة بالدخان الأسود.

لكننا لو نظرنا جيداً في هذه اللوحة لوجدنا غرائب كثيرة لا تتدرج تحت أي وصف في لا معقوليتها من خلال وجود امرأتين خشنا المظهر وقد أفرط الفنان في استطالتهما وتمديد قامتيهما بحيث ظهرت المرأة القريبة بشكل منحني في رأسها إلى الخلف لكثرة أو للإفراط في الاستطالة وكأنها اتخذت موقف الدفاع واعتمد ظهرها على عكازات (دالي) المشهورة التي تثير فينا الجنس والأعضاء الجنسية الذكرية.

وقد مدت ذراعها إلى الأمام وكأنهما محترقتان أو تريد أن تبعد شيء، عنها وخرج من فخذها الأيسر سبعة أدراج أراد بها الرحم عند المرأة وهي مفتوحة ذات أحجام مختلفة ومن قفصها الصدري ظهر درج واحد كبير مفتوح مرتدية ثوب شاحب اللون قريب الشكل من شكل الأشجار وجذوعها.

أما المرأة خلفها قد أسندت طولها بعكازة مركبة تستند على أربعة عشر سُلْمه من السلالم الخشبية بواسطة مسامير في عمودها الفقري وقد أراد بذلك الفعل الجنسي وقد مدت ذراعها إلى الأمام أيضاً وتحمل في يدها قطعة من اللحم متدلّية أو سائحة وتضع ساعة بيضاء وقطعة من الحلي تزين بها يدها وأصبع يدها وقد تحول شعرها إلى أغصان شجرة ذات أوراق بيضاء شاببت مع الزمن خلال هذا المزيج الحلمي الذي صور (دالي) أمام خط أفق منخفض جداً وتظهر على يسار اللوحة زرافة تحترق في هدوء وسكينة دون حركة أو دفاع وأراد باللهب المحترق آلة للرحيل.

نموذج (6):

شبح وجه طبق فاكهة على الشاطئ: 1938

لوحة يسودها الأصفر الهادئ والشفافية الحلم في ذات الوقت، نرى وجه امرأة في منتصف اللوحة ونذكر الفم والذقن بسهولة وهي ترتكز على الأرض كقاعدة لطبق فاكهة في نفس الوقت حيث نرى أنواع من الفاكهة تعلو جبين المرأة بحالة مزاجية تارة تمثل فاكهة الكمثرى وتارة أخرى يمثل شعر المرأة الذي يعلو الجبين وغالباً وتكون موضوعات الغذاء هي نفسها موضوعات الجنس متمثلة بالموائد والأزهار، وتبقى هذه اللوحة بكل ما تحمل من رموز تمثل المرأة أو قد تمثل زوجة الفنان (كالا) التي أشار لها في معظم أعماله وقال كل رسام جيد يريد أن يكون مبدعاً وينجز لوحات رائعة، عليه أولاً أن يتزوج زوجتي وكان ارتباطه بـ(كالا) رغم أنها تكبره سنناً وجيه تعويضاً لفقدانه لأمه في 1921 عندما كان في عمر 16 سنة حين علق على موتها بـ(بالصدمة الأعظم).

وجعل هذا الشبح أو الوجه نقياً صافياً غير ما عودنا خالي من التكسرات والتشيم والتحطيم. يحمل سر يجذبنا نحو اللوحة يدخلنا في حلم ومتاهة الفنان نفسه لكن لو تأملنا خلفية اللوحة الفاقعة اللون التي تعترتها تفاصيل كبيرة لمواضيع كثيرة أيضاً نجد تناقض الفنان الواضح لأن الخلفية تمثل لنا رأس كلب كبير يربض أو يجثو فوق رأس الشبح أو الوجه ومطوق رأسه من جهة اليمين بطوق منقوب يمثل أسوار حديثة مهجورة وعيونة من تلال أو جبال تكاد تلامس غيوم السماء الرمادية اللون وكأنه أراد هنا تمويهاً للشكل بالخلفية وهذا الرأس الذي يمثل رأس الكلب يغلق على امرأة سجيئة سوداء البشرة وعلى رجل وطفل. الطريق في الهروب أو الصعود إلى أعلى الهضبة أو هذه التلال مع بقايا لمكان مهجور أو جلسة أو حفلة منتهية بفعل جنسي. ويوضح ذلك الملابس المتدلّية في العلاقة. وسكون المرأة السوداء والكأس المتبعثرة

فيه الفاكهة في الأرض واستخدم في هذه اللوحة أشياء توهمنا بوجود لوحة أخرى أو استخدامها خلفية لطاولة تحتوي على رأس الشبح أو إناء الفاكهة يظهر ذلك من خلال الحبل المتدلي في يمين اللوحة ويستمر في التدلي إلى أسفل الطاولة بالصفار الشاحب.

تمنحنا السماء بلونها الأزرق القليل في الفضاء بعداً جمالياً لمساحة الحلم الذي يصور لنا الهدوء والسكينة هنا.

الفصل الرابع

نتائج البحث:

1. تمثلت ظاهرة (الفوبيا) (المخاوف الغير طبيعية) كما فسرتها نظرية فرويد في التحليل في نماذج (2- 3- 4).
2. التوجس (القلق) تمثلت في نماذج (1- 2- 3- 4- 5).
3. تمثلت ظاهرة الرغبات الأيروسية كما فسرتها نظرية التحليل النفسي في رسوم الفنان دالي كما في نماذج (1- 2- 3- 4- 5- 6).
4. تمثلت ظاهرة الهلوسة كما موضح في النماذج (1- 2- 3- 4- 5- 6).
5. استخدم آلية إنتاج الحلم كافة كما في نماذج (1- 2- 3- 4- 5- 6).
6. إسقاط الكبت من خلال ظهور خبرات طفلية نشأة في فترة من فترات الطفولة كما في نماذج (1- 2- 3- 4- 5- 6).
7. اعتماد المزاوجة بين الواقع والحلم التي أكدها فرويد بين الأضداد كما في النماذج (1- 2- 3- 4- 5- 6).
8. تعتمد لوحات دالي على الغموض والأجسام الغريبة كما في نماذج (1- 2- 3- 4- 5- 6).
9. النرجسية تمثلت في النماذج (3- 4- 6).
10. السادية ظهرت في النماذج (3- 4- 5).
11. الماسوشية تمثلت في النماذج (3- 4- 5).
12. النكوص في النماذج (1- 3- 4- 6).

الاستنتاجات:

استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج تستنتج الباحثة ما يلي:

تمثلت نظرية التحليل النفسي الفرويدي في الرسم السريالي للوحات الفنان الأسباني (سلفادور دالي) بعدد من الظواهر النفسية وهي:

1. الفوبيا: المخاوف الغير طبيعية من الموت - في الواقع- من الحياة من كل الأشياء المحيطة احتجاجاً ضد التدمير، خاصة وأن الفنان كان يخاف الموت ويخشاه.
2. القلق.
3. الرغبات الأيروسية المكبوتة.
4. الكآبة.
5. جنون العظمة.
6. ظهور ردة فعل على حجم الخراب والدمار الذي أصاب العالم في فترة الحرب العالمية الأولى وبعدها الحرب العالمية الثانية، لذلك كان ظهور القلق والتشيم والتحطيم والتمزق والتوتر واضحاً في لوحات الفنان.
7. الكبت الغرائز.

التوصيات:**توصي الباحثة:**

1. ضرورة تضمين مناهج طلبة الفنون التشكيلية والتربية الفنية للمراحل الأولى من الدراسة موضوعاً للنظرية فرويد على السريالية بشكل عام والفنان سلفادور دالي بشكل خاص.
2. العمل على ترجمة الإصدارات الحديثة التي تخص الحركة السريالية والفنان سلفادور دالي.
3. استحداث مادة في تأثير نظرية فرويد على المدارس الفنية وخاصة المدرسة السريالية.
4. دراسة إمكانية تحليل بعض الأعمال الفنية داخل الكلية من خلال طرح محاضرات بخصوص هذا الموضوع يشمل كلا الاختصاصين النفسي والفني لمحاولة سد هذه الثغرة الموجودة.

المقترحات:

وفي ضوء ذلك تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. النزعة السريالية في الفن التشكيلي العراقي.
2. النزعة السريالية في الفن الرافيديني القديم.
3. التلقائية في الرسم السريالي.
4. المرأة في الرسم السريالي.
5. المرأة في رسوم سلفادور دالي.

الملاحق**ملحق (1)****المقابلات الشخصية**

الاختصاص	اسم الأستاذ
اختصاص/رسم.	1. أ. د. مكي عمران راجي الخفاجي.
اختصاص/رسم.	2. أ. د. حامد عباس مخيف.
اختصاص/رسم.	3. أ. د. عاصم عبد الأمير.
اختصاص/تربية تشكيلية.	4. أ. د. كاظم نوير.
اختصاص/فنون تشكيلية.	5. أ. م. د. مجيد حسون.

ملحق (2) الاستبيان**جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة****قسم التربية الفنية****أداة البحث****م/ استطلاع الخبراء**

الأستاذ الدكتور..... المحترم.

تقدم الباحثة بالدراسة الموسومة (أثر نظرية فرويد على السريالية سلفادور دالي أنموذجاً). وتهدف الدراسة إلى تعرف أثر نظرية فرويد على أعمال الفنان الأسباني سلفادور دالي وبغية التحليل تحديداً بما يغطي هدف البحث الحالي من خلال تحليل بنية الموضوع والجانب التقني علاوة على العلاقات التصويرية مما يتطلب تحليل محتوى شكلي ومضاميني وفي ضوء الإطار النظري والمقابلات الشخصية لعدد من الأساتذة من ذوي العلاقة وموضوع هذه العلاقة. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا الميدان تود الباحثة الاستفادة من آرائكم ومقترحاتكم لغرض تقديم هذه الأداة مع فائق الاحترام.

أداة جمع المعلومات (الملاحظة)

التعديل	لا تصلح	تصلح	المجالات الثانوية	الفئات الرئيسية
			حب الذات	النرجسية
			مخاوف غير طبيعية	الفوبيا
			إيذاء الآخر	السادية
			إيذاء النفس	الماسوشية
			التوحس	القلق
				رغبات إيروسية
				الكبت
				الكآبة
				الرغبات الطفلية
				النكوص
				مزاجية بين الواقع والحلم
				الهلوسة

الباحثة

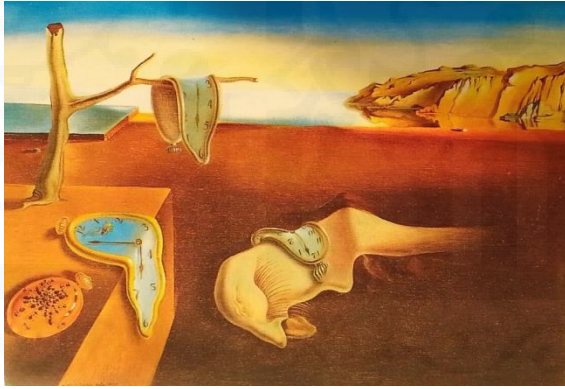
ملحق (3)

ت	اسم الخبير	الدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1.	د. مكي عمران راجي	أستاذ	رسم	كلية الفنون الجميلة.
2.	د. حامد عباس مخيف	أستاذ	رسم	كلية الفنون الجميلة.
3.	د. عارف وحيد	أستاذ	رسم	كلية الفنون الجميلة.
4.	د. كاظم نوير	أستاذ	تربية فنية	كلية الفنون الجميلة.
5.	د. جبار حنون	أستاذ مساعد	نظريات الفنون	كلية الفنون الجميلة.
6.	د. عباس نوري	أستاذ مساعد	تربية تشكيلية	كلية الفنون الجميلة.
7.	د. محمد عودة	أستاذ مساعد	فلسفة	كلية الفنون الجميلة

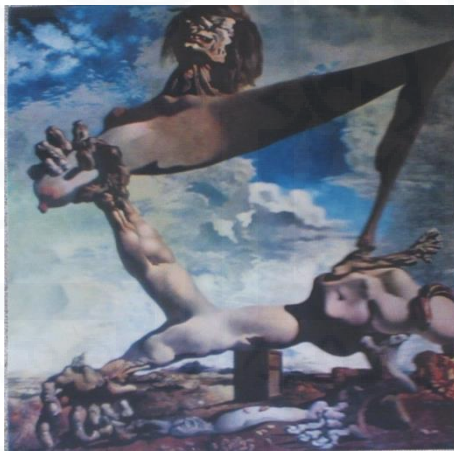
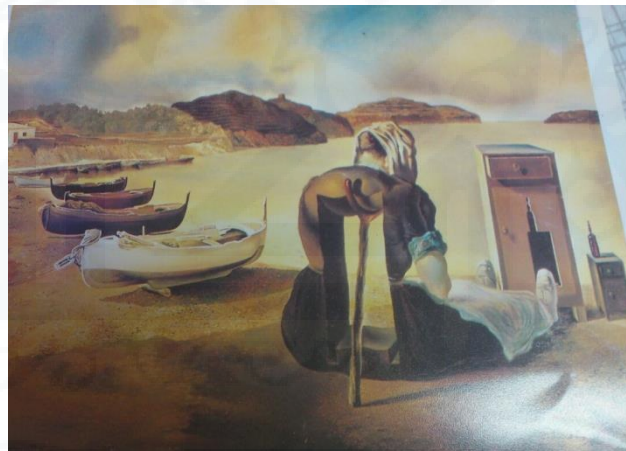
ملحق (4)

نماذج العينات

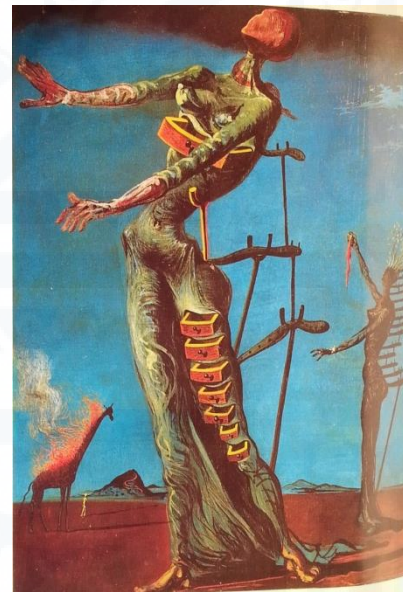
نموذج (1)	رؤية خفية لامرأة نائمة وأسد وحصان 1930
نموذج (2)	إلحاح الذاكرة 1931
نموذج (3)	افطام الغذاء 1934
نموذج (4)	الفاصوليا تقور غضباً أو مخاوف الحرب الأهلية 1936
نموذج (5)	الزرافة المحترقة 1937
نموذج (6)	شبح وجه وطبق فاكهة على الشاطئ 1938



(2) إلحاح الذاكرة 1931

(1) رؤية خفية لامرأة نائمة وأسد
وحسان 1930(4) الفاصوليا تفور غضباً أو مخاوف
الحرب الأهلية 1936

(3) افطام الغذاء 1934

(6) شبح وجه وطبق فاكهة على
الشاطئ 1938

(5) الزرافة المحترقة 1937

المصادر والمراجع

1. ريد، هريوت، الموجز في تاريخ الرسم الحديث، لمعان البكري، ط1، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1989.
2. نيومير، سارة، قصة الفن الحديث، رمسيس يونان.
3. أدونيس، الصوفية والسريالية، بيروت: دار الساقي، 1992.
4. صالح، قاسم حسين، الإبداع في الفن، بيروت، 1981.
5. أدونيس، المذاهب الأدبية السريالية، بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر، 1956.
6. زيعور، علي، مذاهب علم النفس المعاصر، بيروت، دار الأندلس، 1971.
7. فرويد، سيجموند، معالم التحليل النفسي، ط7، محمد عثمان نجاتي، القاهرة، ببيروت: دار الشروق، 1988.
8. كمال، علي، النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، ط2، 1983، بغداد، طر واسط للدراسات والنشر.
9. داود، عزيز حنا، وناظم هاشم العبيدي، علم نفس الشخصية، بغداد: مطابع التعليم العالي بالموصل، 1990.
10. جماعة من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس، علم النفس وأثره في حياتنا الحديثة، ت: ميخائيل البيطار، بيروت: منشورات مكتبة الحياة، 1974.
11. هول، كالفن، مبادئ علم النفس الفرويدي، دحام الكيال، ط3، بغداد: مكتبة دار المتنبى، 1988.
12. فرويد، سيجموند، أفكار لأزمة الحرب والموت، ت: سمير كرم، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1977.
13. محمد سعيد أبو طالب، علم النفس الفني، بغداد: مطابع التعليم العالي بالموصل، د. ت.
14. عبد القادر حسين ومحمد أحمد النابلسي، التحليل النفسي ماضيه ومستقبله، دار الفكر المعاصر، بيروت، دمشق: 2002.
15. فرويد، سيجموند، تفسير الأحلام، ت: نظمي لوقا، دار الهلال للطباعة والنشر، القاهرة: 1963.
16. فرويد سيجموند، الحلم تأويله وسيله، جورج طرابيش، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1976.
17. كمال، علي، باب النوم وباب الأحلام، بيروت: عمان: دار الجيل الدار العربية، 1989.
18. جاسترو، جوزيف، الأحلام والجنس ونظريتهما عند فرويد، ج2، ت: فوزي الشتوي، مراجعة: أمين برسي قنديل، دار الكتاب المصري، القاهرة، د. ت.
19. فرويد، سيجموند، نظرية الأحلام، جورج طرابيش، بيروت، دار الطليعة، 1980.
20. كمال، علي، باب النوم وباب الأحلام، بيروت، عمان: دار الجيل الدار العربية، 1981.
21. خياط يوسف، معجم المصطلحات العلمية والفنية، بيروت: المطبعة العربية، 1974.
22. ثابت، عادل، دالي والسريالية، مجلة آفاق عربية، عدد (3)، بغداد: دار الشؤون الثقافية.
23. فاولي، دالاس، عصر السريالية، خالدة سعيد، بيروت، نيويورك: مؤسسة فرانكلين.
24. مولر جي أي، مئة عام من الرسم الحديث، فخري خليل، بغداد، مطابع دا الحرية، 1980.
25. جرداق، حليم، تحولات الخط واللون، بيروت: دار النهار للنشر، 1957.
26. سعيد، أبو طالب محمد، علم النفس الفني، بغداد: طبع بمطابع التعليم العالي بالموصل، 1990.
27. يونغ، كارل غوستاف، وجماعة من العلماء، الإنسان ورموزه، ت: سمير علي، بغداد: دار الحرية للطباعة، 1984.
28. الكنية، فرناند، فلسفة السريالية، ت: وجيه، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1978.
29. قاسم حسين، آفاق عربية، العدد 10، السنة الرابعة، حزيران، 1979.
30. عبد الحميد، شاكر، العملية الإبداعية في فن التصوير، الكويت: مجلة شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1987.

31. باونيس، الآن، الفن الأوربي الحديث، ت: فخري خليل، بغداد، دار المأمون، 1990.
32. المالح، حسان، بين الأدب والفن والنفس (سلفادور دالي - حياته - وفنه - واضطراباتة النفسية)، يُنظر: director@hayatnafs.com
33. سلفادور دالي <http://ar.wikipedia.org/wiki/>
34. <http://www.hayatnafs.com/baina-aldab-waalnafs/dali-hm>.
35. <http://forums.fonon.net/showthread.Ph?=1614>.
36. يونغ، كارل غوستاف، الإنسان ورموزه، بغداد: دار الحرية، 1984.

أسس الجمال للمرأة الجاهلية من خلال معلقة امرئ القيس

د . رفاه علي نعمه العزاوي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

**Aesthetic Basics for woman at per-Islamic Times, through Aumrou Al-Qais
suspended poetry****Dr. RAFAH ALI NEEMAH AL-AZAWI****Babylon University / Education College for Humanities****raffahali13@gmail.com****Abstract**

The Research studies reasons that led the pre-Islam poet to concentrate on describing sensible aspect of the woman and neglecting the spiritual, moral and psychological ones, this made by practical application of Aumrou Al-Qais poetry and on Two Topics ,First topic studied the sensible aspects at pre-Islamic poetry and its materialistic perspective , Second Topic was detailed study for woman's body and her external attractions like neck , eye ,hair ,leg and fingers etc. the research reached to plastic depict of this woman and her appearance appears as statue which has no existent due to neglecting of the poet to the woman's emotions and her inner affection ,which reflected in negatively on her appearance since body aesthetic completed by soul aesthetic.

الملخص

يدرس البحث الاسباب التي تقف وراء اهتمام الشاعر الجاهلي في تصويره للجانب الحسي في المراه واهماله الجوانب المعنوية والنفسية والروحية , وذلك من خلال التطبيق العملي لمعلقة امرئ القيس كانت الدراسة على مبحثين , درس المبحث الاول الجانب الحسي في الشعر الجاهلي والنظره المادية للاشياء , اما المبحث الثاني فكان دراسة تفصيلية لاجزاء جسد المراه ومحاسنها الخارجية كالعنق والعين والشعر والساق والاصابع ... الخ , وقد توصل البحث الى رسم تشكيلي الى هذه المراه وظهرت صورتها كأنه تمثال لحياء فيه لان تجاهل الشاعر لمشاعر المراه وعواطفه الداخلية انعكس سلبا على صورتها لان جمال الجسد يكمله جمال الروح .

المقدمة

يمثل الشعر العربي في كل مرحلة من مراحل تاريخ العرب الواقع الاجتماعي و السياسي و الاقتصادي للمجتمع العربي في تلك المرحلة، ومن خلال التحليل و التدقيق في مضامين مجتمعنا العربي القديم نستطيع أن نتعرف على مكانة المرأة و نظرة المجتمع لها و إن كانت تلك المضامين هي في حقيقة الأمر تعبير عن رؤى الرجل للمرأة، بحكم إن أكثر ما وصلنا من شعر يدور حول موضوع المرأة هو لشعراء رجال .

احتلت المرأة بالنسبة للشاعر الجاهلي موضع القلب من الجسد وشكلت محورا أساسيا في كيان قصيدته وكان لها الاهتمام و الحضور اللافت للنظر في النص الشعري ، إلا أن القصائد التي تناولت موضوع المرأة و استفرغت الكم الأكبر منها قد اقتصررت فقط على تصوير الجمال المادي للمرأة و ما تتمتع به من مفاتن خارجية كالخصر و العنق و الشعر والساق و العين ... الخ أي إن الطابع الحسي هو الذي طغى على صورة المرأة في عصر ما قبل الإسلام فكان هم الشاعر الأول هو تصوير هذا الجانب إما آفاقها النفسية و المعنوية و الروحية الاخرى فهو خارج حساباته و بعيد عن اهتمامه وقصي عن تفكيره .

وحقيقة الأمر إن المرأة هي نصف المجتمع و هي ركيزة أساسية فيه ، و ثابتة من الثوابت التي لا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات أن يتجاهلها ، و هي مشاركة للرجل في كل حال من الأحوال ، و في كل جانب من جوانب الحياة ، و مناصفة له أيضاً ، ويدخل ضمن ذلك الاستحقاق الاعتراف بامتلاكها العواطف والمشاعر وهي جزء من الحياة و

ضرورة من ضروراتها ، فان تناسى المجتمع هذا الأمر و غاب عن فكره و باله و أهمل تلك القضية ، عدّ ذلك المجتمع غير طبيعي و غير سوي و غير متوازن ولا متكامل ، و هذا الواقع ينطبق على المجتمع العربي قبل الإسلام ، ولذلك كان مجيء الإسلام ضرورة حتمية و حاجة ملحة بالنسبة لهذه القضية ليصحح فحواها و يحدد لها ثوابتها الخاصة بها و يضعها في مسارها الصحيح و إطارها العام المناسب لها .

وجاءت هذه الدراسة على مبحثين، درس المبحث الاول الجانب الحسي في الشعر الجاهلي وكيف كانت هذه النظرة الجاهلية مادية بحتة، اما المبحث الثاني فقد كان دراسة تفصيلية لاجزاء جسد المرأة ومحاسنها الخارجية كالعنق والعين والشعر والقوام والساق والاصابع الخ اما الطريقة التي اعتمدناها في دراسة هذه الاجزاء وتناولنا من حيث التقديم والتأخير فكانت بحسب ورودها في المعلقة، وبحسب ترتيب الابيات في الديوان ولان الملابس والزينة تعد من مكملات الجمال فقد ارتأينا ان تكونا في نهاية الدراسة

المبحث الأول

الحسية في الشعر الجاهلي

يقول يحيى الجبوري: ((إما المطالع الغزلية ففيها إحساس دقيق بالجمال، و تنوق لمحاسن المرأة، والقارئ لمشاهد الارتحال والفراق، يشعر بهزة من شوق وحنين لهذا الفراق، وحين تذكر المرأة، وتوصف محاسنها، نجد في هذا الشعر اقبالا على الحياة و امتزاجاً بها وتعلقاً بمباهجها))⁽¹⁾ .

فالغزل من الفنون المهمة ومن الموضوعات البارزة في الشعر العربي، وهو من أعلق الفنون بالقلب وأقربها إلى طبيعة الإنسان، وقد لقي الغزل عناية كبيرة من الشعراء، سجلوا فيه عواطفهم و رغباتهم و خواطرهم و تناولوا موضوع المرأة فذكروا محاسنها وسحروها، و ما يفعله الشوق فيهم و الحنين إليها، (وهذا ما أكدته معظم الباحثين إذ وجدوا إن أكثر أشعار العرب و أروع قصائدهم و ابرع آثارهم يتصل بالمرأة، و يصف حسننها و يشيد بجمالها، ويعلن الفرح لقربها و الألم والحزن على بعدها، و يذكر بتأثيرها على النفس)⁽²⁾.

وقد وصف الجاهليون المرأة وصفاً حسيماً مادياً، تناولوا فيه كل ما يتعلق بصفات الجسدية فضلاً عن ثيابها وزينتها وعطرها.

وكان الشاعر الجاهلي تفصيلاً ودقيقاً في تصوير ورسم الصفات الجسدية للمرأة العربية وتوضيح معالم مفاتنها، كما كان صريحاً وأميناً في توضيح إقباله الكبير، رغبته العارمة فيها، وقد أفصحت تلك الرغبة المادية الجسدية عن إهمال كبير للجوانب المعنوية والنفسية والروحية، والاقتصار في الوقوف على الجوانب السطحية وعدم التغلغل في الجوهر والولوج في الأعماق.

إن في إقبال الشعراء على المرأة و تغنيهم بها هو في الحقيقة تعبير غير مباشر عن تغنيهم بنعم الحياة وإقبالهم عليها، (إذ إننا نستطيع تلمس الأصل الذي صدرت عنه أعلى قيم الجاهلية و مثلها العليا الثلاث (المرأة، الخمر، الفروسية) تلك القيم التي تعاور عليها الشعراء و أضفوا عليها هالة من التقديس، فحرصوا على الاتصاف بها)⁽³⁾.

(1) الشعر الجاهلي خصائصه و فنونه ، د. يحيى الجبوري ، ط6 ، 150 .

(2) تاريخ آداب العرب ، د. مصطفى صادق الرافعي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 1974م ، الجزء الثاني ، 286 .

(3) صدی عشتار في الشعر الجاهلي، احسان الديك، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، المجلد 15، 2001، 187.

قال امرؤ القيس⁽¹⁾ :

كأنّي لم أركب جواداً للذة
ولم اسبأ الزق الروي ولم اقل
لخيلي كري كرة بعد إجفال
ولم اسبأ ذات خلخال

وقال طرفة بن العبد⁽²⁾ :

ولولا ثلاث هن من عيشة الفتى
وجدك لم احفل متى قام عودي
فمنهنّ سبقي العاذلات بشريّة
كُميت متى ما ثعل بالماء تُريد
وكري إذا نادى المضاف محنباً
كسيد الغضا نبّهته المتورد
وتقصير يوم الدجن و الدجن مُعجب
ببهكنة تحت الخباء المعمد

و المجتمع العربي -مع كثرة الفراغ- كان يخلو من وسائل اللهو و المتعة و التسلية الا من الخروج الى الصيد، أو الاختلاف إلى الحانات لشرب الخمر، أو تتبّع المرأة للهو بها⁽³⁾.

وعندما وصف الشاعر الجاهلي الصورة الخارجية، كان صريحاً في وصفه وحديثه وفي عرضه لمفاتنها الجسمية، بل كان يفتن في وصف الأعضاء المستورة كالنحر والروادف والكشح والبطن والساقين وغيرها ولا يجدون في ذلك حرجاً،

(1) ديوان أمريء القيس. 143.

(2) ديوان طرفة. 63-64.

(3) مقدمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي، د. حسين عطوان ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، د.ت ، 62.

ولعل لطبيعة حياتهم البسيطة الصريحة التي لا تعرف التغطية و الحياء الكاذب المصنوع أثراً في هذا الإقبال على الغزل الحسي الصريح ، فالشاعر يجد في عرض هذه المفاتن لذة و متناً لمواطنه و غرائزه⁽¹⁾ .

و على الرغم من إيماننا بأن الشعر الأرقى يتجاوز عالم الحس ، و يستشف العالم اللا منظور ، و يصل إلى وحدة الوجود ، إلا أن الشعر لا ينجح إلا إذا نجح في تفسير العالم اللا مادي و جعله في أشكال محسوسة بآذاننا في التركيب اللفظي، ونبصرها بمخيلتنا البصرية، لأن الفن مهما يكن من روحانية نظريته قائم كله على نقل غير المحسوس إلى عالم المحسوس و ترجمة الخواطر و الهواجس و الرؤى و المثل إلى ما يدرك بالإحساسات الخمسة⁽²⁾ .

تقول الكاتبة الانكليزية إليزابيث درو : ((ان الشعر يشيع الحياة في الانسان)) ، وقال بيتس: ((انه دم و خيال وفكر يتدفق معاً)) ، وقال أيضا : ((انه يدفعنا لنلمس العالم و نتذوقه و نسمعه و نراه))⁽³⁾ .

وهنا وصف امرؤ القيس كل ما شاهد من حبيبته أو لمس فهي لطيفة الكشح مملوءة الساقين ضامرة البطن ، بيضاء صافية اللون ، صدرها صقيل متلاليء كالمراة الصافية ، أسيلة الخدين واسعة العينين ، طويلة العنق ، شعرها طويل فاحم ، ناعمة الأصابع دقيقة البنان ، وهي طويلة القد ، مديدة القامة⁽⁴⁾ .

وواضح إن هذه الصفات التي جسدها الشاعر ، تؤلف فيما بينها (امراة انموذج و مثال) ، افتتن بها و لأجلها جازف ، أو بتعبير آخر ، إنها تمثل إحدى لذاته التي حرص على رسمها في غزله⁽⁵⁾ .

وتشكل هذه الصفات جميعاً خاصية ملازمة للنفس البدائية التي تعنى بالجزء في حدوده الخاصة به . ومن ثم أصبحت المراة حقلاً مثمرًا يانعاً ، وهي صورة لعلاقات منظورة تبدو فيها المراة مترفة مدللة قد جرى في عودها النماء و الخصب .

فهو يوحي لنا انه يتحدث عن المراة الخصبة من دون سواها من النساء فهو يدقق في تصويرها ويستعير لها التشبيه الحسي الذي يجعلها أكثر جسامة و بهاءً ، فالخصر ضامر و الساقان ممثلتان لا رهله و لا مسترخية البطن⁽⁶⁾ . يصدر امرؤ القيس في علاقته مع المراة عن غريزة طاغية تهما المراة بوصفها أنثى كاملة ، جنسياً ، هكذا يقدم لنا صورتها الأنثوية الجسدية بشكلها الأكمل . ولا يعني بأن يقدم لنا صورة عن نفسياتها أو عالمها الداخلي⁽⁷⁾ ، فلم يتغلغل في أغوار نفس المراة و يتعرف خفاياها ولم يصف عواطف حبيبته و إشراقها -إلا نادراً- بل وصفها وصفاً خارجياً ، ومن فوائد هذه النزعة أنها جعلت الشاعر يدقق في موضوعاته و يفصل أوصافها و يولد في معانيها فيصب المعنى الواحد في صور مختلفة و نماذج جديدة⁽⁸⁾ .

إن المراة بالنسبة لامريء القيس لا تمثل سوى المتعة الحسية و إشباع الغرائز ، وقد صور لنا المراة على إنها متاع ، و إنها فتنة⁽⁹⁾ ، فهي وسيلة ، وشيء يمتلك ، أي إنها شيء يستهلك تجسد هذه النظرة الملكية الخاصة ، بمظهرها

(1) الشعر الجاهلي خصائصه و فنونه : 171.

(2) الشعر الجاهلي منهج دراسته و تقويمه ، د. محمد النويهي ، الدار القومية للطباعة و النشر ، القاهرة ، د.ت ، 366-367 .

(3) الشعر كيف نفهمه و نتذوقه ، إليزابيث درو ، ترجمة الدكتور محمد ابراهيم الشوش ، بيروت ، 1961م ، 39 .

(4) الشعر الجاهلي خصائصه و فنونه : 166 .

(5) الأدب الجاهلي، د. سامي يوسف ابو زايد، د. منذر ذيب كفاقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2011م، 130.

(6) شعر الجاهلية و شعراؤها ، د. قصي الحسين ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ط1 ، 2006 ، 340 .

(7) كلام البريات ، ادونيس ، ط1 ، 1989م ، 46-47.

(8) الشعر الجاهلي خصائصه وفنونه : 131-132.

(9) جدلية القيم في الشعر الجاهلي ، د. بو جمعة بويغيو ، اتحاد الكتاب العربي ، دمشق ، 2001م ، 41.

الأكثر حدية و بدائية ، لا نرى إن شيئاً يخصنا إلا حين نمتلكه . هكذا يحل محل التعاطف الإنساني أو الحب ، الشعور بالامتلاك . و الرجل حين يمتلك المرأة يشعر كأنه امتلك الطبيعة .

ويمكن القول ان أمراً القيس كان رائد الشعراء الجاهليين في هذه النظرة حتى استقام له أن يصبح طليعياً في هذا المنهج الحسي ، حتى يمكن وصفه بإمام الجماليات الحسية في الشعر العربي⁽¹⁾ .

و إذا انعمنا النظر في الملامح الجسدية و الأسس الجمالية للمرأة العربية وبحسب ما وردت في معلقة امرئ القيس نجده يصفها بأوصاف عرض من خلالها رؤيته للنموذج الجمالي الذي يفضلته ويعدده المثال وذلك في قوله :

وَكَشَحٍ لَطِيفٍ كَالْجَدِيلِ مُحَصَّرٍ

وساقٍ كَأَنْبُوبٍ السَّقِيِّ الْمُدَلِّلِ

وَتَغْطُو بِرَخْصٍ غَيْرِ شَتْنٍ كَأَنَّهُ

أَسَارِيعُ ظَنِيٍّ أَوْ مَسَاوِيكُ إِسْجَلِ

كَبْكِرِ الْمُقَانَاةِ الْبَيَاضِ بِصُفْرَةٍ

غَدَاها نَمِيرُ الْمَاءِ غَيْرِ الْمُحَلَّلِ

إِلَى مِثْلِهَا يَزْنُو الْحَلِيمُ صَبَابَةً

إِذَا مَا اسْبَكْرَتْ بَيْنَ دِرْعٍ وَمِجُولِ

هَصَرْتُ بِفُودَيِ رَأْسِهَا قَتَمَائِلَتْ

عَلَيَّ هَضِيمٍ الْكَشْحِ رِيًّا الْمُخْلَلِ

مُهْفَهْفَةٌ بَيضاءَ غَيْرُ مُقَاصَّةِ

تَرَائِبُهَا مَصْنُوءَةٌ كَالسَّجْنَلِ

تَصُدُّ وَتُبْدِي عَنْ أَسِيلِ وَتَتَّقِي

بِنَاطِرَةٍ مِنْ وَخْشٍ وَجَرَةٍ مُطْفَلِ

(¹) الديوان : 115-116.

وَجِدِّ كَجِدِّ الرَّئِمِ لَيْسَ بِفَاحِشٍ

إِذَا هِيَ نَصَتْهُ وَلَا بِمُعْطَلٍ

وَفَرَعَ يَزِينُ الْمَثْنَ أَسْوَدَ فَاحِمٍ

أَثِيثٍ كَقَنُو النَّخْلَةِ الْمُتَعَكِّلِ

عَدَائِرُهُ مُسْتَشْزَرَاتٌ إِلَى الْغَلَا

تَضُلُّ الْمَدَارَى فِي مَثْنَى وَمُرْسَلٍ

المبحث الثاني

أعضاء الجسد القوام (الخصر، الطول)

مُهَفِّفَةٌ بَيَضَاءُ غَيْرُ مُفَاضَّةٍ

تَرَانِبُهَا مَصْفُورَةٌ كَالسَّجْنَجَلِ⁽¹⁾

يقول ابن النحاس: ((المهففة)): الحسنه الخلق، ولا تكون مهففة حتى تكون مع حسنها ضامرة الخاصرة و((المفاضة)): المسترخية البطن، كأنه في قولهم: حديث مستفيض، وقال ابو عبيدة : ((المفاضة)) الطويلة الباننة الطول، وأصل هذه الصفة ، للدرع ، وهي في الدرع مدح⁽²⁾ .
وقال أيضاً:

وَكَشَحٍ لَطِيفٍ كَالْجَدِيلِ مُخَصَّرٍ

وَسَاقٍ كَأَنْبُوبٍ السَّقْيِ الْمُدَّلِّ⁽³⁾

وخصر هذه المرأة ليس لطيفاً فحسب انما دقيقاً يحاكي في دقته الخطام الذي يتخذ من الجلد أو إن المخصر: الدقيق الوسط وهو صفة للكشح. فقد أحب العرب من الخصور الضامر، النحيل والناعم، كما أحبوا المرأة الطويلة الظاهرة الطول.

(¹) الديوان : 115.

(²) شرح القصائد السبع الطوال : 22.

(³) المصدر نفسه: 116.

الساق
وكشج^(*)

لطيف

كالجديل

مخصر

وساق

كأنبوب

السقي

المذلل⁽⁴⁾

وساق هذه المرأة ناعمة بيضاء تحاكي في صفاء لونها ونعومتها ولين بشرتها انبوب بردي مسقي مذلل بالارواء. وقد شبه ساقها بالبردي وقد سقي بالماء حتى يطاوع كل من مد اليه يده⁽¹⁾. وعمد الى وصف ساقها ببردي بين نخيل تظله اغصانها وشرط ذلك ليكون اصفى لوناً و انقى رونقاً⁽²⁾.

والمذلل فيه اقوال، انه الذي سقي و ذلل بالماء، او انه الذي تقيئه الرياح لنعمته ولينه وقال الله (ﷻ): ﴿وذلللت قطوفها تذليلاً﴾⁽³⁾، اما القول الثالث فيقال: نخل مذلل، اذا امتدت افناؤه واستوت⁽⁴⁾.

وقال أيضاً:

هصرت هفودي رأسها فتمالئت

علي هضم الكشح رياً المخلل⁽⁵⁾

أي ممثلة ومكتنزة لحماً في موضع الخلخال، والخلخال من الحلية تلبسه المرأة في ساقها فيضفي على الساق الكثير من الروعة والجمال والجاذبية.

الأصابع:

وتغطو برخص غير شئن كأنه

أساريع ظني أو مساويك إسحل^{(6)(*)}

أي انها تتناول الاشياء بأنامل طرية غضة غير غليظة ولا خشنة كأن تلك الانامل ديدان تلك البنية التي عرفت بلبنها و نعومتها، و كثيراً ما شبه الشاعر الجاهلي المرأة باشياء واقعية موجودة في بيئته لقرب هذه الاشياء من حواسه، فهو يشبه ما هو حسي بما هو حسي ايضاً لتكون الصورة حسية بأكملها، ثم يشبه هذه الاصابع تشبيهاً حسياً آخر وهو مساويك

(*) الكشح: الخصر، اللطيف: الصغير الضامر، الجديل: زمام يتخذ من السيور فيجدل فيجيء حسناً ليناً.

(4) المصدر نفسه: 116

(1) شرح الأشعار الستة الجاهلية: 90.

(2) شرح المعلقات السبع : 20 .

(3) سورة الإنسان ، الآية : 14.

(4) شرح القصائد المشهورات: 25.

(5) الديوان : 116.

(6) م.ن : 116.

(*) تغطو : تناول ، الرخص : الناعم ، غير شئن : غير جاف غليظ ، ظني : موضع بعينه ، اساريع : دواب تكون في الرمل ، الاسحل : شجرة دقيقة الاغصان.

(اسحل)، وهي شجرة دقيقة الاغصان وفيها استواء يتخذ من عروقها مساويك كالآراك، وقد شبه اصابع المرأة بها من حيث الدقة والاستواء.

اللون

احتفى العرب باللون الابيض و كلف الشعراء به، و استخدموه في اشعارهم اكثر من غيره من الألوان، واخذوا منه صفات الرفعة و السمو و الطهر والنقاء، فوصفوا به وجوه الشخصيات الانسانية التي كانت موضع اجلال و تقديس في مجتمعهم كالملوك و السادة والأبطال⁽¹⁾. كما وصف الرجل المثال باللون الابيض، كذلك وصفت المرأة الحسنة بالبياض ولاسيما المائل الى الصفرة.

يقول امرؤ القيس:

مُهْفَهْفَةٌ بَيِّضَاءُ غَيْرُ مُفَاضَةٍ

كَالسَّجْنَجِلِ مَصْنُوعَةٍ تَرَائِبُهَا كَبْكُرِ الْمَقَانَةِ الْبَيَاضِ بِصُفْرَةٍ

عَذَاهَا نَمِيرُ الْمَاءِ غَيْرُ الْمُحَلَّلِ⁽²⁾

والبكر اول بيضة تبيضها النعامة، و المقناة: المخالطة، التي قُوئى بياضها بصفرة، أي خلط بياضها بصفرة. و اراد بالمقناة -هنا- المشكلة؛ أي بيضة مخلوط بياضها بصفرة، يعني بيضة النعامة الاولى⁽³⁾. و المقصود هنا ان لون هذه المرأة كلون بيضة النعامة المخلوط بياضها بصفرة، و أحسن ألوان النساء عند العرب بياض مشوب بصفرة⁽⁴⁾.

العمر :

إِلَى مِثْلِهَا يَرْتُو الْحَلِيمُ صَبَابَةً

إِذَا مَا اسْبَكْرَتْ بَيْنَ دَرْعٍ وَمَجُولٍ^{(5)(*)}

وفي هذه الصورة يوضح لنا الشاعر عمر هذه المرأة فيقول ان هذه الحسنة امتدت قامتها وتمت، واكتمل عمرها أي وصلت الى مرحلة النضوج الجسدي والعقلي فهي في مقتبل شبابها وفي ربيع عمرها. لذلك يتشوق العاقل ذو الاناة

(¹) صدى عشتار : 261.

(²) الديوان : 115-116.

(³) شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات : 94.

(⁴) كتاب نهاية الأرب من شرح معلمات العرب : 17 .

(⁵) الديوان : 115 .

(*) يرنو : يديم النظر و يدمن .

اسبكرت امتدت وتمت، المسبكر : التام الممتليء. يقال قد اسبكرت المرأة، اذا تم شبابها، بين درع و مجول: اي ان سنّها بين من يلبس الدرع و بين من يلبس المجول والمجول: دُرُيعٌ خفيف؛ تجول فيه الصبية، الصبابة : رقة الشوق .

والحلم الى النظر اليها بل يستديم نظره و يدمن بصره في نظراته الى تلك المرأة مع سكون الطرف وانشغال القلب والبصر وغلبة الهوى والشوق .

فنحن نجد في هذه النظرة خشوع و استكانة و رقة شوق بسبب الوجد بها .

ثم يحدد لنا عمر هذه المرأة فيقول ان سنّها بين من تلبس الدرع وبين من تلبس المجول، والدرع قميص المرأة الكبيرة، في حين ان المجول هو قميص المرأة الصغيرة، فقد شبهها بمن هي بين هذين. أي هي ليست بصبيّة صغيرة السن غير مكتملة النضوج وغير مدركة، فلم ترق بعد الى مرحلة الشباب، ولا من النساء اللواتي دخلن في السن وابتعدن عن مرحلة الشباب والحيوية وخرجن من ربيع العمر، انما هي شابة يافعة كزهرة بانعة بين هاتين المرحلتين.

العنق :

حاز العنق على اهتمام الشعراء بوصفه ركن من أركان الجاذبية وعمود من أعمدة الجمال، فنظرة العربي لجسد المرأة الجميلة ترتكز على عنقها الناعم الأملس. وفي ذلك يقول امرؤ القيس:

وَجِدِّ كَجِدِّ الرَّئِمِ لَيْسَ بِفَاحِشٍ

إِذَا هِيَ نَصَتْهُ وَلَا بِمُعْطَلٍ⁽¹⁾

أي تظهر لنا هذه المرأة عنقاً جميلاً يحاكي في جماله و بهائه عنق الطي في حسنه و مظهره، وهذا العنق لا يتجاوز الطول المحمود أي لا يبدو فاحش الطول حين ترفعه و تظهره ولا يخلو من الحلي و الزينة .

ويقول في بيت آخر:

مُهْفَهَةٌ بِيَضَاءٍ غَيْرِ مُفَاضَةٍ

تَرَائِبُهَا مَصْفُوءَةٌ كَالسَّجْنَجَلِ⁽²⁾

((والترائب)): جمع تربية، وهو موضع القلادة من الصدر، قال الله (يُخْرِجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ)⁽³⁾، وكلمة ((سجنجل)) هي كلمة رومية عربتها العرب، تعني المرأة وهي أيضاً قطع الفضة وسبائكها، ويقال السجنجل: الزعفران ، ويقال ماء الذهب و الزعفران⁽⁴⁾. أي إن صدر المرأة يبرق كبريق المرأة لشدة بياضه ولمعانه.

العينان:

إن لعيون المرأة تأثيرها الساحر على عقل الرجل وقلبه ومشاعره، وذلك لان العين تتمتع بأنقى الإحساسات ويتجمع فيها كل مشاعر النفس البشرية، ويستطيع الإنسان أن يعبر من خلال العين عن مشاعره من دون الحاجة الى استعمال اللغة أفضل تعبير، فالعين تعكس كل العواطف من حزن وألم وما يناقضهما من فرح وسعادة.

وأجمل العيون عند العرب ما كانت واسعة سوداء، وفي ذلك يقول امرؤ القيس:

تَصُدُّ وَتُبْدِي عَنْ أَسِيلٍ وَتَتَّقِي بِنَاطِرَةٍ مِنْ وَحْشٍ وَجَرَةٍ مُطْفَلٍ⁽¹⁾

⁽¹⁾ الديوان : 115.

⁽²⁾ المصدر نفسه : 115.

⁽³⁾ الطارق ، 7.

⁽⁴⁾ شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات : 84 .

فهو يشبه عيون المرأة بعيون الطيبة، ويقارن ما هو مادي بما هو مادي أيضاً، و موجود امام نظره في بيئته، ثم ان عيون هذه المرأة لا تشبه عيني الطيبة من حيث الجمال و السعة و السحر الآخاذ الذي تتمتع به عيون الأطباء انما اصفى لهذه الأطباء صفة (مطفل) أي التي لها اطفال (وخصهن لنظرهن الى اولادهن بالعطف و الشفقة و هي احسن عيوناً في تلك الحال منهن في سائر الاحوال)⁽²⁾ . أي انها ليست جميلة العينين فحسب، بل تتصف نظراتها تلك بالحنان والشفقة والرقّة والبراءة، ولما تمتلكه عيناها من هذا السحر وهذا التأثير الكبير لا يمكن للمرء من النظر اليها اذا قابلته بوجهها لان عيونها تحول بينه و بين ذلك لشدة تأثيرها على القلوب⁽³⁾.
الخد:

تصد وتبدي عن اسيل وتتقي

بناظرة من وحش وجرة مُطفل⁽⁴⁾

وقوله: (وتبدي عن اسيل)، تقدير الكلام، عن خد أسيل، ثم قام صفة مقام الموصوف⁽⁵⁾ . يقول الزوزني والاسالة: امتداد وطول في الخد⁽⁶⁾، وخذ اسيل، أي ليس بكز و (الكز) القبيح الذي لا ينبسط⁽⁷⁾، أي يريد ان يقول ان خد هذه المرأة سهل وطويل كما انه ناعم واملس
الشعر:

وشعر هذه المرأة طويل تام فاحم شديد السواد يزين ظهرها اذا ارسلته عليه وهو يشبه عذق النخلة الذي قد دخل بعضه في بعض لكثرتة، اما خصله فبعضها مرفوعات الى اعلى في حين ترك بعضها الآخر على استرساله. وذلك في قوله :

وَفَرَعٍ يَزِينُ الْمَتْنَ أَسْوَدَ فَاحِمٍ

أَثِيثٌ كَقَنُو النَّخْلَةِ الْمُتَعَثِّلِ

عَدَائِرُهُ مُسْتَشْرِزَاتٌ إِلَى الْعُلَا

تَضِلُّ المَدَارَى فِي مُتْنَى وَمُرْسَلِ⁽⁸⁾

(1) الديوان : 115.

(2) شرح المعلقات السبع : 19.

(3) شرح الأشعار الستة الجاهلية : 18.

(4) الديوان: 115.

(3) شرح القصائد المشهورات: 22

(6) شرح المعلقات السبع: 18

(7) شرح القصائد السبع الطوال: 84

(8) الديوان : 115-116.

وكلمة ((مستشزرات)) كلمة ثقيلة على اللسان متنافرة الحروف و صعبة في النطق، وهي من الكلمات الغريبة، وهذا ما يعبر عنه اهل البيان و يؤكداه اهل اللغة ، ومع ذلك فقد مال الشاعر الى استعمالها و فضلها ولم يعدل الى غيرها من الكلمات الأخرى التي تعبر عن المعنى ذاته .

ونحن نعتقد إن الشاعر وفق كثيراً في استعماله لهذه الكلمة، وقد اعطت للصورة الشعرية روعة و انسجاماً لما تمتلكه حروف هذه الكلمة من طاقة ايقاعية كبيرة ومعبرة، أي انه استثمر من هذه الكلمة ما تتمتع به من موسيقى واصوات استطاعت ان تعبر عن المعنى الذي قصده بشكل واضح و دقيق و بذلك حصلت المواءمة بين كلمة مستشزرات والصورة التي ارادها الشاعر لشعر هذه المرأة .

الملابس :

خرجت بها أمشي تجرّ وراءنا

على أثرتنا ذيل مِرْطٍ مرّحل⁽¹⁾

و المرط هو كساء من صوف او خز، ويبدو ان ذيله كان طويلاً ينسحب على الارض، و كانت الملابس تسمى باسماء دالة على نقوشها. و المرّحل: ضرب من البرود، ويقال لوشيه: الترحيل، و يقال المرّحل: المُعْلَم بأعلام كالرّحال⁽²⁾، اي المنقش بنقوش تشبه رحال الإبل .

الزينة :

كلفت المرأة بالحلي والزينة في كل بيئة وفي كل عصر تضيف الى جمالها جملاً، وتزهو بها وتتفاخر، وتخلب ألباب الرجال، وقلما نرى جسدها عاطلاً من حليها، وان استغنت عن هذه الزينة بجمالها الباهر ومكانتها الاجتماعية الرفيعة.

قال امرؤ القيس :

وَجِدِّ كَجِدِّ الرَّئِمِ لَيْسَ بِفَاحِشٍ

إِذَا هِيَ نَصْتُهُ وَلَا بِمُعْطَلٍ⁽³⁾

فجيد هذه المرأة غير معطل، أي انها تلبس الحلي في عنقها وهي القلادة وقد تكون هذه القلادة او العقد من الذهب او الياقوت او الشذر او اللؤلؤ.

فالشاعر هنا فنان ومعبر ورسام رسم لنا صورة فيها الكثير من الروعة والجمال فتراثب هذه المرأة مصقولة كالمرأة، وجيدها كجيد الغزال الحسن المنظر كما اضفت القلادة وهي من ادوات الزينة ومن مكملات الجمال الكثير من الحسن والبهاء والرونق اليها.

(1) المصدر نفسه : 114.

(2) شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات : 79.

(3) المصدر نفسه : 115.

وقال أيضاً:

هَصْرْتُ بِفُؤْدِي رَأْسِهَا فَتَمَائِلْتُ

عَلَيَّ هَضِيمَ الْكَشْحِ رِيًّا الْمُخْلَلِ⁽¹⁾

كذلك فهي تلبس الخلخال في ساقها، وهو من ادوات الزينة أيضاً لكي يخلب الالباب ويزيد جمالها حسناً وسحراً

وجاذبية.

الخاتمة

من خلال ما سبق يمكننا الوصول الى النتائج التالية:

- 1- ان صورة المرأة في هذا النص الشعري هي صورة حسية مادية تهتم بأوصاف المرأة الخارجية ولا ترقى الى التوغل في اعماق عوالمها الداخلية.
- 2- لم يف الشاعر صورة المرأة ويكملها بل مال الى تجزئتها فالمرأة ليست جسداً وصفاتاً مادية فقط انما هي كائن بشري تتمتع بصفات خارجية واخرى داخلية كالفكر والعواطف والرؤى والاهداف.
- 3- يرمي الشاعر من خلال هذه الاوصاف الى تصوير المرأة المثالية وهي المرأة (التمثال) عند اصحاب فن النحت، الذين جسموا جسد المرأة.
- 4- ان من أخرج الفن ومنه الشعر من مذبة الحس ومتطلباته المباشرة هو الاسلام، ذلك لان الاسلام هو من اعطى المرأة مكانة سامية ومنحها قيمة عليا وترفع بها ان تكون جسداً فحسب واصبحت المرأة في ظل الاسلام كائناً روحانياً وقيمة انسانية عليا. وهذا من الامور المنطقية لان الفكر والنظر والتأمل كلها يأتي في مرحلة لاحقة للاحساس، والاسلام هو دين العقل والفكر والتدبر والتأمل.
- 5- ان في تجاهل الشاعر لمشاعر المرأة وعواطفها الداخلية انعكاس كبير على صورتها الخارجية فمن خلال الرسم التشكيلي للصفات التي منحها الشاعر لهذه المرأة بدت صورتها كأنها تمثال او دمية لا حياة فيها، وقد بهتت معالم الجمال فيها، لان جمال الجسد يكمله جمال الروح ولم نعرف شيئاً عن روح هذه المرأة.

المصادر والمراجع

أ- الكتب .

- القرآن الكريم .
- 1- الأدب الجاهلي، د. سامي يوسف ابو زايد، د. منذر ذيب كفاقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والنشر والتوزيع والطباعة، 2011م .
- 2- تاريخ آداب العرب، د. مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1974م .
- 3- جدلية القيم في الشعر الجاهلي، د. بو جمعة بويغيو، اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2001م .
- 4- ديوان امريء القيس، ضبطه وصححه الاستاذ مصطفى عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- 5- ديوان طرفة بن العبد، تقديم وشرح عبد القادر محمد مايو، مراجعة احمد عبد الله فريهود، دار القلم العربي، سورية، 1999م.

(¹) الديوان : 115.

- 6- شرح الاشعار الستة الجاهلية، للوزير ابي بكر عاصم بن ايوب البطلوسي، تحقيق: ناصيف سليمان عواد، 1968م .
- 7- شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، لأبي بكر محمد بن القاسم الانباري، ضبطه بركات يوسف هبود، المكتبة العصرية، بيروت، 2005م .
- 8- شرح القصائد المشهورات الموسوعة بالمعلقات صنفه ابن النحاس أبي جعفر احمد بن محمد بن اسماعيل بن يونس المرادي النحوي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 9- شرح المعلقات السبع للإمام الأديب القاضي المحقق ابن عبد الله الحسين بن احمد بن الحسين الزوزي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2005م.
- 10- الشعر الجاهلي خصائصه و فنونه، د. يحيى الجبوري، ط6 .
- 11- الشعر الجاهلي منهج في دراسته و تقويمه، د. محمد النويهي، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت.
- 12- شعر الجاهلية و شعراؤها، د. قصي الحسين، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس ، لبنان ، 2006م .
- 13- الشعر كيف نفهمه و نتذوقه، اليزابيث درو، ترجمة الدكتور محمد ابراهيم الشوش، بيروت، 1961م .
- 14- كتاب نهاية الأرب من شرح معلقات العرب، السيد محمد بدر الدين ابي فراس النعساني الحلبي، 1906م.
- 15- كلام البدايات، ادونيس، 1989م .

ب- الدوريات

- صدی عشتار في الشعر الجاهلي، احسان الديك، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2001م.

الإرشاد التربوي والنفسي ودوره في تحقيق أهداف العملية التربوية -دراسة تحليلية-

م.م. محمد عبد الرسول عبد الهادي سلمان الشمري

كلية الآداب/ جامعة بابل

Educational and Psychological Counseling and its Role in Achieving the Aims of the Educational Process – An Analytical Study

Assist. Lecturer Mohammad Abdel Rasool Abdel Hadi Salman al-Shimmari

Abstract

Educational and psychological counseling in universities represents one of the most important means to help the student adapt the university atmosphere and get the highest degrees of success. It also helps check up the students' problems by presenting advice and guidance to them. It tries to make the student being the center of the educational process excellent in his personality in the psychological, social, academic, cultural, religious, intellectual, and sanitarian aspects. Further, it helps the student to gradually transfer from the environment of the general education to the environment of the university stage in which the student depends on himself to take decisions, identify his specialization, and improve his academic and behavioural conduct.

المقدمة

يمثل الإرشاد التربوي والنفسي في الحياة الجامعية الممثلة بالكليات والمعاهد التقنية، واحداً من أهم وسائل مساعدة الطالب للاندماج في البيئة الجامعية، وتحقيق أعلى معدلات النجاح. كما يساهم الإرشاد التربوي والنفسي في المتابعة الدقيقة لمشاكل الطلبة ومحاولة تقديم النصح والمشورة لهم على إيجاد طالب متكامل في شخصيته متوافق من الناحية النفسية والاجتماعية والدراسية والثقافية والفكرية والدينية والذهنية والصحية باعتبار ان الطالب هو محور العملية التربوية، كما يعمل على مساعدة الطالب على الانتقال التدريجي من بيئة التعليم العام إلى بيئة المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها الطالب على نفسه في اتخاذ قراراته وتحديد تخصصه وتطوير مستواه العلمي والسلوكي.

ومن هذا المنطلق فان الإرشاد التربوي والنفسي هو خدمة مهنية هدفها التعرف على المشكلات التي تعوق قدرة الطالب التحصيل العلمي والتفاعل مع متطلبات الحياة الجامعية ويتم تقديم المساعدة والدعم عن طريق زيادة وعي الطلبة بمسؤولياتهم الأكاديمية وتشجيعهم على بذل مزيد من الجهد في حل المشكلات الأكاديمية والشخصية التي تحول دون تحقيقهم أهدافهم التعليمية، ويتم ذلك عن طريق تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية المتنوعة التي ترفع من تحصيلهم الدراسي ومناقشة طموحاتهم العلمية، كما يتضمن أيضاً توعية الطلبة بلوائح وقوانين الجامعة.

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ثمة وجود عوامل عديدة قد اسهمت بظهور الحاجة الماسة والملحة إلى الإرشاد التربوي والنفسي، لاسيما في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية، لعل أهمها:-
أ. التقدم العلمي والتقني واتساع المشاركة والتفاعل العلمي، وتكاثر الجامعات والمؤسسات التربوية والتخصصات المتنوعة.

ب. كذلك بسبب التوسع الحاصل في التعليم بشكل كبير والذي اصبح بمثابة المتاح لكل الشرائح الاجتماعية، مما يؤدي إلى مجيء عدد غير قليل من الطلبة ومن مجتمعات مختلفة مما يؤدي هذا إلى جعل عملية الانسجام والتفاهم بين هذه

الأعداد الكثيرة من الطلبة عسيرة جداً مما يتطلب الأمر بوجود الإرشاد التربوي والنفسي في تلك الكليات والمعاهد من أجل تقديم المساعدة لهم.

ت. وكذلك بسبب الحاجة الماسة والمُلحة التي فرضتها ظروف ومستجدات الحياة بأنه لا بد من وجود الإرشاد التربوي والنفسي بكل كلية أو معهد من أجل أن يكون له الدور الفاعل والمهم في هذا المضمار.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة هذه، هو من خلال حتمية وجود الإرشاد التربوي والنفسي في عموم الكليات والمعاهد، ذلك من أجل تقديم خدماتها لكافة طلبة المراحل الدراسية المختلفة فيها، كما وأن الإرشاد التربوي والنفسي بتلك الكليات والمعاهد يعد أحد الركائز الأساسية فيها.

هدف الدراسة

تروم الدراسة هذه لتباين أثر الخدمات الإرشادية التي تقوم فيها وحدات الإرشاد التربوي والنفسي لكافة طلبة المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية بغية تحقيق حالة النمو المتكامل عندهم.

المفاهيم والمصطلحات العلمية

أولاً: الدور Role

هو السلوك المنظم الدافع إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية واشباع الحاجات والرغبات على وفق مجموعة من المعايير والقيم⁽¹⁾.

أو هو سلوك الفاعل في علاقاته مع الآخرين⁽²⁾.

ثانياً: التوجيه Guidance

يشير (هريوك) إلى أن التوجيه يعني في مفهومه هو: أي نشاط يمارس بقصد التأثير على الفرد لصياغته خطته المستقبلية⁽³⁾.

ويعني هذا التعريف أين أي برنامج للتوجيه يجب أن يشتمل على نشاط أو أكثر من أجل مساعدة الفرد على التخطيط لحياته المستقبلية.

ثالثاً: الإرشاد Counseling

هو عملية مساعدة تهدف إلى زيادة قدرات المسترشد والاستفادة من الموارد التي يعرضها ويمتلكها للتكيف مع صعوبات الحياة⁽⁴⁾. أو هو العملية التي من خلالها يحاول المرشد وهو شخص مؤهل تاهيلاً متخصصاً للقيام بالإرشاد وأن يساعد شخصاً آخر في تفهم ذاته واتخاذ قراراته وحل مشكلاته.

كما وأن الإرشاد هو مواجهة إنسانية وجهاً لوجه تتوقف نتائجها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية. أو هو عملية ذات توجه تعليمي، تجري في بيئة اجتماعية بسيطة بين شخصين، يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبرة إلى مساعد المسترشد باستعمال طرائق وأساليب ملائمة لحاجاته ومتفقه مع قدراته كي يتعلم أكثر بشأن ذاته

(1) نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع، دار المعارف، مصر، ط2، 1972، ص359.

(2) د. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، ط1، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، 1981، ص39.

(3) د. صاحب عبد مرزوك ود. حسن علي سيد، الإرشاد النفسي والصحة النفسية (المبادئ الأساسية والتطبيقات)، ط1، دار الكتب والوثائق بغداد، 2012، ص41.

(4) د. صالح بن عبد الله عبادة وأ. عبيد المجيد بن طاشي نيازي، الإرشاد التربوي والنفسي والاجتماعي، ط1، مكتبة العبيكان، السعودية، الرياض، ص37-39.

ويعرفها على نحو افضل، ويتعلم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح أكثر وصولاً إلى الغاية كي يصبح أكثر سعادة وانتاجية⁽¹⁾.

رابعاً: الإرشاد التربوي Educational Guidance

هو عملية مساعدة الطالب على التبصير بمشكلاته التربوية من خلال معرفة ذاته وقدراته للتوصل إلى الحل الملائم يساهم بوضع أهداف مستقبلية تسهم في تحقيق ذاته⁽²⁾. او عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلائم وقدراته وميوله وأهدافه بما يحقق التوافق التربوي⁽³⁾.

خامساً: الإرشاد النفسي Counseling psychology

هو احد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد والجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيلهم وتعوق توافقهم وانتاجيتهم⁽⁴⁾. او هو ذلك العلم الذي يسعى إلى تقديم الخدمة النفسية للأفراد الذين يعانون من مشكلات في حياتهم اليومية سواء اكانت نفسية او انفعالية او اجتماعية او أكاديمية بهدف التغلب عليها والحد من اثارها ونتائجها السلبية والسعي إلى تحقيق أهداف الفرد الشخصية، ومساعدته على النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي، وعلى اتخاذ القرارات المناسبة لامكاناته وقدراته وظروفه للوصول به إلى تحقيق التوافق السليم نفسياً واجتماعياً⁽⁵⁾. كما ان الإرشاد النفسي له أصول وفلسفة وقواعد لممارسته ولا يمارس الا من قبل اخصائي مدرب على العمل بهذا المجال.

سادساً: المرشد: Counselor

هو الشخص المؤهل علمياً لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية، وتبعاً للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة قد دعت تلك الضرورة إلى وجود شخص متخصص كي يقوم بمساعدة الأفراد الذين يواجهون مثل هذه المشكلات في التعامل مع مشكلاتهم ومحاولة تجاوزها بما يمتلكه من معرفة وخبرة ومهارة وخصائص شخصية تؤهله للقيام بهذا الدور⁽⁶⁾.

سابعاً: المسترشد: Client

هو إنسان يملك كل ما يحمله الكائن الإنساني من سمات عامة مشتركة وله في الوقت نفسه سماته الفردية الخاصة، والمسترشد لا يمثل فئة خاصة او نمطاً معيناً او طبقة مميزة ويمكن تحديد ملامح مميزة لها، بل هو إنسان عادي له دوره ومكانته الاجتماعية وله خصائصه الشخصية والاجتماعية والعقلية والنفسية كسائر الناس، وقد يكون نمطاً في منطقة الأسوياء والعاديين، كما قد يكون نمطاً في منطقة غير الأسوياء وغير العاديين، ومهما كان هذا النمط فان هنالك حالة من التفاعل غير التوافقي مع ظروفه المحيطة به، او حالة من التناقض بينه وبين المحيطين به، او بينه وبين نزعاته الداخلية تؤدي به هذه الحالة إلى احساس بالعجز والضعف مما يدفعه إلى طلب المساعدة⁽⁷⁾.

ثامناً: الجامعة University

هي تلك المؤسسة التربوية التي لها الدور الأساسي في بناء الطلبة بناءً نوعياً تجسيدا لل فلسفة التربوية والسياسية والاجتماعية في البلد، كما وتعد مصدراً مهماً في رفد مؤسسات الدولة والقطاع الخاص بالطاقات والكوادر بغية المساهمة الفعالة والجادة في عمليات البناء والتقدم ومحاولة النهوض بالبلد إلى الأمام⁽⁸⁾.

(1) د. صالح عبد الله ابو عباد و أ. عبد المجيد بن طاش نيازي، مصدر سابق، ص41.

(2) هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي (مبادئه وادواره الأساسية)، ط1، الدار العلمية الدولية للكتاب، عمان، 2003، ص17.

(3) حامد زهران، التوجيه والإرشاد التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص44.

(4) د. صاحب عبد مرزوك و د. حسن علي سيد، مصدر سابق، ص27.

(5) المصدر نفسه، ص24-28.

(6) د. صالح عبد الله ابو عباد و أ. عبد المجيد بن طاش نيازي، مصدر سابق، ص54-55.

(7) المصدر نفسه، ص60-61.

(8) حنان هادي صدقي، بحث منشور في مجلة اداب المستنصرية، بغداد، العدد 7، 1989، ص625.

محاور البحث

اولاً: الإرشاد التربوي والنفسي (لمحة تاريخية، المبررات)

1. الإرشاد التربوي و النفسي (لمحة تاريخية)

من المعروف ان الإنسان منذ اقدم العصور وهو ما يزال بأمس الحاجة للمساعدة ولسماع النصيحة والإرشاد من اخية الإنسان من اجل تعديل سلوكه حتى يتسنى له التوافق في عموم حياته، كما ان الإنسان هو بطبعة كائن اجتماعي اذ لا تحلو له الحياه ابدأ الا في الاطار الاجتماعي الذي غالباً ما تتيح هذا الاطار فرصة التأثير بالآخرين والتأثر بهم⁽¹⁾. إن بداية الاهتمام بالإرشاد والتوجيه عندما قام فونت بانشاء اول مختبر لعلم النفس التجريبي وظهر ما يسمى بعلم النفس التطبيقي⁽²⁾.

وفي عام 1914 قام (ترومان كيللي) بالنشر في اطروحته للدكتوراه اول محاولة نشر عن التوجيه التربوي في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا وبذلك استطاع ان ينقل التوجيه من المهنة إلى الاختيار والتكيف في مجال الدراسة ولكن هذا التغير لم يكن تغيراً جذرياً⁽³⁾.

وكذلك ايضاً على يد (سيمونز) بموجب مؤلفه المشهور ((تشخيص الشخصية والسلوك)) ذلك في عام 1931، وايضاً على يد (وليامسون) في كتابه الموسوم ((كيف ترشد الطلبة)) نفس العام المذكور اعلاه، وهكذا كانت بداية ظهور الإرشاد العلاجي في الثلاثينات من هذا القرن.

علماً بان التطور الكبير الذي حصل في هذا المجال كان على يد (سيجموند فرويد) ذلك في عام 1940 عندما جاء بمفاهيم ومصطلحات علمية جديدة في التحليل النفسي، مما ادى إلى زيادة الاهتمام بالصحة النفسية والعلاج النفسي الذي يهتم بمعالجة المشكلات الشخصية والانفعالية⁽⁴⁾.

كما وان نشأته بعقدي العشرينات والثلاثينات في هذا القرن هي اذ جاءت بمثابة الاستجابة الحقيقية الملحة لشعور المجتمع الأمريكي للإرشاد المهني هو من اجل وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

كما ان دخول الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب العالمية الأولى قد اسهم في تنشيط حركة القياس النفسي باعتماده في تحديد اعداد الأشخاص المعوقين من اجل ابعادهم، وكذلك ايضاً في تحديد عدد الأشخاص المتميزين من اجل اثابتهم وتكريس الاهتمام بهم عن طريق اعادة تدريبهم بغية تنمية قدراتهم.

وفي عقد الخمسينيات من هذا القرن إذ بدأت مرحلة جديدة للإرشاد وهي ما عرفت بالطور البنائي او الانشائي ويرجع الفضل بذلك للجهود المبذولة التي قام بها (بياجية) في علم نفس النمو، إذ اشار بأن تلك مراحل النمو هي تسير وفق تتابع، كما وانه قام بتحديد وظيفة الإرشاد النفسي في المرحلة البنائية هي بمعاونة الفرد ومساعدته على بلوغ وتحقيق المطالب الخاصة بكل مرحلة من اجل الانتقال الى المرحلة التالية بنجاح⁽⁵⁾.

وتبعاً لما ورد في المصدر السابق بانه في عام 1951 اذ تم ولاول مرة ظهور مصطلحي ((علم النفس الإرشادي والمرشد النفسي)) بموجب المؤتمر العلمي الذي تم عقده من قبل لجنة متخصصة قبيل انعقاد المؤتمر السنوي للرابطة الاميريكية للمشتغلين بعلم النفس⁽⁶⁾.

(1) هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي مبادئه وادواره، مصدر سابق، ص12.

(2) عباس محمد عوض، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1998، ص55.

(3) عاصم محمود ندا، الإرشاد التربوي والنفسي، دار الكتب، الموصل، 1989، ص20.

(4) هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي مبادئه وادواره الأساسية، مصدر سابق، ص13.

(5) د. صالح عبد الله ابو عباد و.أ. عبد المجيد بن طاش نيازي، مصدر سابق، ص15.

(6) نفس المصدر اعلاه، ص16-17.

2. مبررات تطبيق الإرشاد التربوي والنفسي في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية

لم يتم الشروع بتطبيق الإرشاد التربوي والنفسي في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية، ونتيجة لحاجة غير ضرورية، أو نتيجة لتطبيقه في بلد ما، ومحاولة تعميمه على البلدان الأخرى ومنها العراق، وانما جاء تطبيقه نتيجة لحاجة ماسة وملحة وقد املتتها وفرضتها ظروف ومستجدات الحياة، لاسيما ان بلدنا العراق في السنوات الأخيرة قد مر بحالة نمو وتغير كبيرة في مختلف مجالات الحياة، كالجوانب القيمية والأخلاقية والاجتماعية والصحية والاقتصادية والتقنية مما أدى ذلك إلى وجود حاجة ملحة لمهن المساعدة الإنسانية، كعلم النفس والخدمة الاجتماعية والاجتماع على وجه العموم، والإرشاد التربوي والنفسي على وجه الخصوص فإن الحاجة للإرشاد التربوي والنفسي في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية كانت نتيجة لعوامل عديدة لعل أهمها:-

- أ. ان ازدياد عدد الجامعات في العراق وتعدد تخصصاتها قد دعا إلى وجود حاجة لتوجيه الطلبة وإرشادهم.
- ب. الغزو الفكري عبر وسائل الإعلام المختلفة المرئي منها والمقروء والمسموع وما ترتب عليه من ظهور العديد من المشكلات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية المتنوعة، وفشل الكثير من الطلبة في التعامل الصحيح مع هذه المشكلات.
- ت. كثرة وتنوع المشكلات الأسرية وعدم امتلاك الكثير من الآباء والأمهات للمهارات اللازمة التي يمكن ان تساعد في التعامل مع هذه المشكلات.
- ث. التغيرات التي حدثت في مجال الأسرة وخاصة خروج الام للعمل والتي كانت في الماضي بتربية ومتابعة ابنائها، وكذلك حصول حالة التغير في اهتمامات الاب تجاه ابنائه جراء بعده عن منزله لفترات طويلة بسبب عمله الوظيفي وانعكاس ذلك سلباً على سلوك ابنائه في الجامعة.
- ج. التغيرات السياسية التي حدثت بعد 2003 وما رافقه من تدهور للوضع السياسي والاقتصادية والاجتماعية والامنية في العراق وانعكاسها على واقع الشباب الجامعي.
- ح. ضبابية المستقبل المجهول وانتشار البطالة وانعدام الامن وغيرها.

ثانياً: أهمية خدمات الإرشاد التربوي والنفسي في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية

المقصود بمرحلة الدراسة الجامعية، هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يمتد منذ انتهاء المرحلة الثانوية وحتى المرحلة العليا التي تنتهي بنهايتها السلم التعليمي الرسمي في جميع نظم التعليم العالية، وتمتد المرحلة الجامعية في معظم النظم التعليمية الدولية من سن الثامنة عشرة وحتى سن الثالثة والعشرين تقريباً كما ويعد التعليم الجامعي بصفة عامة من ركائز النظام ليس بسبب موقعه ومكانته إذ يتبوأ أعلى مراتب الهرم التعليمي وانما لانه يمثل مرحلة نهائية في اعداد الاطر البشرية المؤهلة والمدرّبة بدرجة عالية معرفياً ومنهجياً.

كما ان التعليم الجامعي يعد من اهم مراحل النظام التعليمي لانه يقوم فضلا عن وظيفته التعليمية بوظيفة اجتماعية مهمة تتمثل بالتنشئة الاجتماعية للأجيال الجديدة. فالجامعة هي نقطة الاتصال ما بين الأجيال ومحور الاحتكاك الحقيقي للفرد بالقيم والمفاهيم الاجتماعية وأداة لإكسابه المزيد من المعرفة لما يدور في هذا الكون، كما تقوم بوظيفة أساسية عامة تتمثل بتوفير البيئة التي تمكن الطلبة من تنمية معلوماتهم التخصصية والثقافية العامة والكشف عن ميولهم وقدراتهم العقلية مما يجعل منهم مواطنين صالحين وقادرين على القيام بدورهم في تحديث وتطوير وتنمية مجتمعاتهم⁽¹⁾.

كما وتمثل مرحلة الدراسة الجامعية مرحلة جديدة في حياة الطالب إذ يصل فيها إلى كامل نضجه الجسمي والعقلي والمعرفي، كما يتيح له هذه المرحلة الاختلاط في مجتمع جديد والجو العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يسود بين المنتسبين اليها من جهة أخرى، مما يعطيه القدرة على خلق جو وعلاقات نوعية داخل هذا الوسط تتسم بالنضج والتطور في الرؤية والمعالجة. غير ان الجامعة بما انها تمثل مرحلة دراسية تختلف اختلافاً جذرياً عما هو عليه الحال في المراحل الدراسية السابقة سواء من حيث التنظيم وطبيعة الدراسة، أو من حيث طبيعة الجو الاجتماعي السائدة فيها، لذلك فأن

(1) د. احمد القنيش وآخرون، التعليم العالي في ليبيا، ط1، الهيئة القومية للبحث العلمي، طرابلس، 1998، ص98-99.

الطالب يمكن ان يتعرض في هذه المرحلة للعديد من المشاكل يتمثل ابرزها بعدم التوافق الاكاديمي مع المادة العلمية او التكيف السليم مع الآخرين مع الطلبة من الجنس الاخر وخصوصاً وجود الإرشاد التربوي والنفسي في هذه المرحلة لغرض توفير بيئة نفسية واجتماعية للطلاب تساعده على التكيف السليم دراسياً واجتماعياً.

ثالثاً: أهداف ومبادئ الإرشاد التربوي والنفسي

1. الأهداف Goals

ان اهم ما يهدف اليه الإرشاد التربوي والنفسي في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية هو مساعدة الطالب من اجل تحقيق الاتي⁽¹⁾:-

أ. تحقيق التوافق النفسي:

ان لكل فرد قدرات وامكانيات ومواهب، واذ لا يشعر بالراحة والاطمئنان الا بحالة تحقيقها، وهنا ينبغي للإرشاد التربوي والنفسي في انماء وتحقيق تلك الرغبات.

ب. التوافق الاكاديمي:

يتوجب بالإرشاد التربوي والنفسي اعتماد المتابعة اليومية لعموم الطلبة من اجل مساعدتهم في التحقيق النجاح تربوياً وعلمياً وسلوكياً، ويعد هذا الهدف من اسمى الأهداف التي يسعى الإرشاد التربوي والنفسي إلى تحقيقه.

ت. حل المشكلات:

يهدف الإرشاد التربوي والنفسي إلى مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوب علمي وسليم ومنظم.

ث. تحقيق الذات:

يهدف الإرشاد التربوي والنفسي إلى مساعدة الطالب بشأن تحقيق الذات لدرجة يستطيع فيها الطالب ان ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر اليه. لذا فإن غرض الإرشاد هو توجيه الذات اي تحقيق قدرة الفرد لى توجيه حياته بنفسه وبذكاء وببصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية.

ج. تحقيق التوافق الاجتماعي:

ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي.

ح. تحقيق الصحة النفسية:

ان الهدف العام للإرشاد التربوي والنفسي هو تحقيق الصحة النفسية والسعادة ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف لحل مشكلات المسترشد اي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، ويتم ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأغراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأغراض.

خ. تحسين العملية التربوية ويتم ذلك من خلال:-

أ. اثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل العلمي، ولاستخدام الثواب والعقاب مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية وأهمية التعرف على المنفوقين من اجل مساعدتهم في اتمام دراستهم.

ب. مساعدة الطالب في التخلص من التوتر والقلق والخوف والتكيف.

ت. وقاية الطلبة من الوقوع في المشكلات ومساعدتهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

2. المبادئ Principles

ان الإرشاد التربوي والنفسي في المراحل الدراسية المختلفة للدراسات الجامعية الأولية يتوجب ان يستند على جملة من المبادئ لعل من اهمها:-

(1) د. صاحب عبد مرزوك ود. حسن علي سيد، الإرشاد النفسي والصحة النفسية، مصدر سابق، ص30-31-32.

- أ. الإرشاد التربوي والنفسي يجب ان يشجع على اكتشاف النفس الإنسانية ومحاولة معرفة مقدار نموها وبهذا ينبغي ابراز دور المرشد التربوي والنفسي بمعاونة الطلبة في معرفة الخلل في البناء النفسي أو التعثر في النمو لغرض اعتماد التقويم والتعديل في السلوك.
- ب. من الواجب علي الإرشاد التربوي والنفسي تقديم خدماته لكل الطلبة ويقصد الباحث بذلك ضرورة اعتماد المراجعة والاهتمام والتقبل للجميع بالرغم من وجود الفوارق الفردية بينهم.
- ت. الإرشاد التربوي والنفسي يجب ان يكون جزءاً مهماً في اي برنامج تربوي وعلمي في كل كلية او معهد، لانه يساعد الطلبة كافة في التكيف الاكاديمي والاجتماعي.
- ث. من الواجب على الإرشاد التربوي والنفسي الاهتمام بكل البيئات وعلى اختلافها التي ينمو فيها الطالب وان يتلائم مع البيئات ويجعل من الطالب قادراً على التوافق مع بيئته.
- ج. الإرشاد التربوي والنفسي يجب ان يكون مسؤولاً عن الفرد والمجتمع، وبحسب اعتقاد ميلر (miller) ان الإرشاد هو حالات المساعدة للأفراد للوصول بهم إلى معرفة انفسهم التي تدفعهم إلى الاختيار السليم وتطوير السلوك الذي يؤدي إلى ان يضع الطالب الأهداف الذكية والطريق الصحيح الذي سلكه⁽¹⁾.
- وهنا فإن عملية الإرشاد التربوي والنفسي لا يتم تحديدها بمبادئ او قواعد أساسية فقط وانما قد تكون عملية مستمرة تتطلب دراسة ظروف الفرد ومحاولة وضع الحلول المفيدة والعملية لها بالاسترشاد بالمبادئ والقواعد العلمية من جهة، وبالتجربة والممارسة وإدراك العلاقات من واقع الفرد وحاجاته وقابلياته من جهة أخرى، فالمرشد التربوي والنفسي يمكن ان يساعد المسترشد في حل مشكلته الخاصة بخلق ظروف جديدة وملائمة له.
- رابعاً: السمات الأساسية الواجب توافرها عند المرشد التربوي والنفسي في الجامعة
- ان المرشد التربوي والنفسي في المؤسسة التعليمية، هو المهني الذي يقع عليه عبء مساعدة جميع الطلبة ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشكلات في حياتهم، ويمكن تبيان اهم السمات الأساسية الواجب توافرها عند المرشد التربوي والنفسي في الجامعة الممثلة بالكلية الذي يقوم بهذه المهمة، وهذه الصفات يمكن اجمالها بالنقاط الآتية⁽²⁾:-

1. الخصائص النفسية للمرشد:-

- أ. الثبات والاتزان الانفعالي وعدم التهور والانفعال في مواجهته المواقف الطارئة.
- ب. مثقف وواسع الاطلاع، وودود ومرح، وكبير ومرح، وصادق وامين، يعترف بنواحي القصور في عمله ويتقبلها ويحاول تجاوزها.
- ت. القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين.
- ث. الاهتمام بالآخرين والرغبة في تقديم المساعدة.
- ج. الثقة بالآخرين وبقدراتهم على حل مشكلاتهم واتاحة الفرصة امامهم لتطوير امكانياتهم إلى اقصى حد ممكن.
- ح. التقبل غير المشروط للمسترشد بصرف النظر عن سلوكه.
- خ. عدم فرض قيمه الخاصة على المسترشدين.

2. الخصائص الاجتماعية

- أ. القدرة على اقامة العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الآخرين وخصائصه المسترشدين.
- ب. القدرة على القيادة والتوجيه للآخرين والتعاون معهم.
- ت. الفهم الصحيح لقيم المجتمع الذي ينتمي اليه المسترشد ومعايير.

(1) Frank w.miller, janes a.fraching and gloriq j.lowis guidance principles and scrucis, 1978, p.14.

(2) د. صاحب عبد مرزوك ود. حسن علي سيد، الإرشاد النفسي والصحة النفسية، المصدر السابق، ص36-37.

ث. الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.

ج. حبه للعمل الخيري والتطوعي لمساعدة الآخرين.

ح. القدرة على تكوين صداقات بسهولة والانسجام مع الآخرين.

خ. ديمقراطي ويهتم بمظاهرة العام اللائق والمناسب.

3. الخصائص المهنية:

أ. الاخلاص في العمل وانجازه على اكمل وجه دون تقصير او اهمال.

ب. الالتزام بأخلاقيات المهنة وأخلاقيات المجتمع وقيمه.

ت. الموضوعية والحياد في الإرشاد.

ث. المحافظة على اسرار المسترشد وعدم البوح بهم.

ج. ان يكون لطيفاً وحازماً في ان واحد مع قضايا الطلبة.

ح. الطموح المستمر من اجل التقدم والتجديد في مجال العمل.

4. المهارات الأساسية للمرشد:-

لابد للمرشد التربوي والنفسي الناجح ان يتقن عدداً من المهارات الأساسية اللازمة في الإرشاد، ومن هذه المهارات:

أ. **الانتباه:-** اي اهتمام المرشد وانتباهه إلى السلوكيات اللفظية وغير اللفظية، وتساعد هذه المهارات المرشد على

التركيز على المسترشد، إذ يساعده على الكلام وتنتج له هذه المهارة إلى ادراكه لمستوى قبول المرشد او رفضه له.

ب. **الإصغاء:** هي الأداة الرئيسية التي يستخدمها المرشد لفهم المسترشد، وهي الأساس الذي تنتمي عليه جميع المهارات

ويهدف الإصغاء إلى فهم كل ما يفكر به المسترشد وما يشعر به نحو نفسه ونحو الآخرين ويمكن تحقيق هذه المهارة

من خلال:-

(أولاً): الإصغاء اللفظي.

(ثانياً): الإصغاء غير اللفظي.

(ثالثاً): الإصغاء بعمق

ت. **اعادة صياغة العبارات**، ان استخدام هذه المهارة من طرف المرشد تتيح للمسترشد سماع ما قاله من خلال المرشد

وذلك يشجعه اما على الاستمرار او مراجعة نفسه.. وفي الأساليب المستخدمة في هذه المهارة هي:-

(أولاً): اعادة عبارات المسترشد كما هي ع تغيير ضمير المتكلم إلى المخاطب.

(ثانياً): اعادة النقاط الهامة من عبارات المسترشد.

ث. **طرح الأسئلة:** هي مهارة ضرورية للحصول على المعلومات اللازمة من المسترشد وعلى تشجيعه في التعبير عن نفسه

إذ تعد هذه المهارة محور المقابلة الإرشادية.

ج. **الاستجابة لمشاعر المسترشد وأحاسيسه:** تعكس السلوكيات الغير لفظية للمسترشد ما يدور في داخله من مشاعر

وانفعالاته وأحاسيس وهي مؤشر صادر على حالة المسترشد، لذا يمكن الوثوق بها أكثر من ثقتنا بكلام المسترشد.

ح. **مهارة التلخيص:** وتستخدم هذه المهارة في اكتشاف مشكلة جديدة وعلى الانتقال من موضوع إلى اخر، ويهدف

التلخيص إلى جعل المسترشد أكثر اطمئناناً من المرشد إذا كان صاعياً له في أثناء حديثه، بطريقه تساعد على رؤية

الصورة الكلية بوضوح وتستخدم كذلك بهدف انهاء النقاش في موضوع محدد. كما ويجب استخدام التلخيص في:-

(أولاً): بداية الجلسة.

(ثانياً): اثناء الجلسات الإرشادية للمواضيع المتشعبة.

خامساً: طرائق وأساليب الإرشاد التربوي والنفسي

1. طرائق الإرشاد التربوي و النفسي

إن السبب الكامن وراء اعتماد الطرائق المتعددة في الإرشاد التربوي هو ان الأفراد قد يختلفون في نوع وطبيعة المشكلات التي يعانون منها، فقد تواجه احد الطلبة مشكلة ما تشعره بالشقاء والتعاسة والسخط وعدم الرضا عن نفسه او عن مجتمعه، في حين تكون نفس هذه المشكلة عند طالب اخر لكنه يتصرف معه بشكل سليم الا انها قد تحدث له ارتباكاً في دراسته، لذلك فهو يحتاج إلى مساعده وعون من المرشد. وبما ان المشكلات اليت يعانون منها الأفراد هي متنوعة ومتفاوتة في حدتها فانه من غير الممكن الاعتماد على طريقة واحدة في حل جميع المشكلات، لانه لا توجد طريقة واحدة تستطيع حل جميع المشاكل بنفس الدرجة من الدقة، لان طبيعة السلوك البشري وكيفية تغيره تبعاً للظروف التي مر بها الفرد من الأمور التي احتارت البشرية في فهمها وقد استطاعت ابتكار العديد من الأساليب للوصول إلى حكم فيها. وعليه فان طرائق الإرشاد التربوي سوف تأخذ إحدى طريقتين، اما الإرشاد الفردي او الإرشاد الجماعي، وفيما يلي توضيح هاتين الطريقتين.

أ- الإرشاد الفردي (counseling individual)

ان الإرشاد الفردي يتم عن طريق إرشاد شخص واحد وجهاً لوجه في كل مرة، واذ تعتمد قوة وفاعلية هذه الطريقة على عمق العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد.

وفي هذا النوع من الإرشاد قد يأتي المسترشد من ذاته من خلال احساسه بان ما يعانيه من مشاكل لابد ان يشاركه احد في حلها فيأتي إلى المرشد ويطلعه على طبيعة كيفية مواجهتها والتخلص منها. وهنا يتوجب عل المرشد التربوي القيام باعداد برنامج للجلسات الإرشادية كما ان الإرشاد الفردي قد يظهر جلياً من خلال اتباع الطرائق المنظمة في تلك الجلسات الإرشادية، إذ تكون المقابلة الإرشادية هي من انسب الأدوات التي تستخدم في مثل هذا النوع من الإرشاد⁽¹⁾.

ب- الإرشاد الجماعي (counseling group)

ان الإرشاد الجماعي هو الذي يتم بين المرشد ومجموعة من المسترشرين الذين يعانون من مشكلات عامة ومن المستحسن ان تكون مشكلاتهم متقاربة، واضطراباتهم تكون متشابهة حتى يستطيع المرشد التربوي في الجلسة الإرشادية من مشاركة الجميع في الحل، كما ينبغي ان يكون هناك تجانس عقلي وفكري بين أعضاء المجموعة، كما ويفضل ان يكون العدد قليلاً نوع ما حتى يسمح للجميع الاستفادة من الجلسة الإرشادية، لان المشكلات تكون عامة ومن ثم تكون متشابهة وبهذا يمكن ان أقول بموجب دراستي هذه من ان الإرشاد الجماعي ماهو الا عملية تربوية يقوم على اسس اجتماعية ونفسية⁽²⁾ مع الأشخاص الانطوائيين، كما ويستخدم مع الأشخاص الانبساطيين ويمكن استخدامه ايضاً في الحالات الاعتيادية مع الطلبة⁽³⁾.

وبحسب رأي الكثير من الباحثين ان الإرشاد الجماعي فوائد اربعة هي:-

1. **الثقة:** اي ازدياد ثقة عضو الجماعة بنفسه بالآخرين وبالعالم المحيط به.
2. **التفتح:** اي قيام عضو الجماعة الإرشادية بفتح المزيد من قنوات الاتصال مع الآخرين بشكل عميق، فالشخص المتفتح يتعامل مع البيئة المحيطة به عن طريق ذاته الداخلية مما يسمح له بالتعبير عن نفسه ومشاعره للآخرين بصدق بعيداً عن التصنع.
3. **الشعور بالاستقلال:** هو الابتعاد عن لناس او عدم الحاجة اليهم وانما يعينه الباحث هنا هو احساس بالقدرة على الاستقلال مع الاعتماد في الوقت نفسه إلى حد ما على الآخرين بالعيش معهم.

(1) د. حامد عبد العزيز الفقي، مدخل الإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص39-40.

(2) حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص300.

(3) Solomon, Lawrence. And Benzzone, Betty (EDD), 1974, p11-12.

4. تقرير المصير: اذ تعمل المجموعات الإرشادية إلى زيادة الوعي اي وعي العضو بنفسه، وعلى زيادة قدرته على التعرف على ما يريده، كما يؤدي ذلك إلى تعرفه على مدى التطابق او الاختلاف بين صورته الواقعية وصورته المثالية التي يسعى إلى تحقيقها.

اما اهم الأساليب التي يجب الاعتماد عليها في الإرشاد الجماعي هي⁽¹⁾:-

أ- التمثيل النفسي المسرحي "السيكودراما" اذ يقوم هذا الأسلوب على فكرة معالجة مشكلة عامة لعدد من المسترشدین، او المشكلات الاجتماعية بصفة عامة، ويعد هذا الأسلوب في عملية الإرشاد، كونه يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق التوافق والانسجام والتفاعل الاجتماعي.

ب- **المحاضرات والمناقشات الجماعية:** ويعد هذا الأسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، ويهدف هذا الأسلوب إلى تعبير الاتجاهات لدى المسترشدین، ويتوجب في هذا الأسلوب ان يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين من حيث المستوى العقلي ويعانون من مشاكل متشابهة إلى حد ما مثل المشاكل التربوية والاجتماعية.

ت- **النادي الإرشادي:** ويعد هذا الأسلوب هو من اهم أساليب الإرشاد الجماعي وهو يقوم على النشاط العلمي والنزوي والترفيهي بصفة عامة ويبدأ هذا الأسلوب عادة بنشاط رياضي مثل العاب الكرة او نشاط فني او غنائي او موسيقي، او مشاهدة فلم او مسرحية، كما وتوجد هناك مجالات لممارسة الهوايات بما يتناسب وطبيعة كل شخصية. اما دور المرشد التربوي هنا، هو يجب ان يكون محايداً ويتناول بالتعديل والتصحيح لما ظهر خلال النشاط من سلوك، وهذا الأسلوب هو غالباً ما يتم اعتماده مع المسترشدین الذين لا يرغبون بالتردد على العيادات وذلك لان وقع الكلام يكون مزيجاً عند هذه الفئة، إذ إن مزايا هذا الأسلوب هو ان يجعل المسترشد يسلك سلوكاً على طبيعتها مما يسمح للمرشد ان يأخذ لقطات ذات قيمة من سلوكه الاجتماعي تفيد كثيراً في عملية الإرشاد، كما ويعطي هذا الأسلوب للمسترشد فرصة التنفيس الانفعالي⁽²⁾.

2. أساليب الإرشاد التربوي والنفسي:

ان الإرشاد التربوي يياخذ أساليب عدة، واهم هذه الأساليب هي :

أ. الإرشاد المباشر (Counseling Directive)

يهتم الإرشاد المباشر بمساعدة المسترشد على حل المشكلات التي تواجهه ومحاولة تحقيق تكيف افضل، كما يتميز هذا الأسلوب بتركيزه على مشكلة المسترشد ولا يهتم بالمسترشد نفسه وغالباً ما يتعامل هذا النوع من الإرشاد مع الجانب العقلي وليس الانفعالي لذلك سمي هذا الأسلوب بأسلوب التمرکز حول المرشد إذ إن السبب الكامن وراء هذه التسمية كون المرشد يقوم بدور ايجابي ونشط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات وتوجيه المسترشد نحو السلوك الصحيح⁽³⁾.

وقد حدد وليامسون لهذا النوع من الإرشاد خمس خطوات هي:

اولاً: **التحليل:-** في هذه الخطوة يقوم المرشد بجمع المعلومات حول المشكلة من مصادرها المتنوعة أي من الأسرة والمجتمع والأفراد والجامعة، والغرض من وراء ذلك هو من اجل الوصول إلى فهم مشكلة المسترشد.

ثانياً: **التنسيق:** بهذه الخطوة يقوم المرشد بعملية تنظيم وترتيب المعلومات التي حصل عليها من مصادر عديدة ثم يقوم بتلخيص هذه المعلومات وتبويبها بحسب ترتيب معين.

ثالثاً: **التشخيص:-** في هذه الخطوة يتوصل المرشد إلى معرفة أسباب المشكلة وخصائصها الرئيسية التي يعاني منها عمله.

(1) حامد عبد السلام زهران، المصدر السابق، ص344-345.

(2) جيمس ادمز، مشكلات إرشادية، مطبعة عمان، 1980، ص22.

(3) د. حامد عبد العزيز الفقي، المصدر السابق، ص42.

رابعاً: التنبؤ: وهي التكهّنات حول التطورات المستقبلية لمشكلة المسترشد من خلال معرفة المشكلة هل هي حادة معقدة ام هي سهلة وبسيطة.

خامساً: الإرشاد: ففي هذه الخطوة يقوم المرشد بتقديم خدماته الإرشادية إلى عملية لمساعدته في التخلص من مشكلته التي يعاني منها، اي هي عملية تغير وتعديل في سلوك المسترشد.

ث - الإرشاد غير المباشر (Counseling Noudirectrecre)

ان الأسلوب الذي يقوم عليه هذا الأسلوب هو المسترشد لا مشكلته، ووظيفة الإرشاد هنا هي تهيئة الجو النفسي الملائم اثناء الجلسات الإرشادية من اجل ان يستطيع المسترشد من تقريغ انفعالاته ومشكلاته والوصول إلى اتخاذ قرارات نفسية لحل مشكلاته، لذلك ان هذا الأسلوب هو يتعامل مع الجانب الانفعالي والتنفسي.

ولكي ان يحقق هذا النوع من الإرشاد النجاح اذ لا بد ان يهتم المرشد بالمسترشد ويعطيه الحرية في التعبير عما في داخله من مشاعر وانفعالات ويخدمها، وان المرشد من الواجب عليه ان يبني علاقة تفاعل مع المسترشد يسودها الاحترام والتقدير والتشجيع والتقصص للمشاكل⁽¹⁾.

كما ان كارل روجز صاحب هذا الأسلوب قد قام في احد كتبه بتحديد خطوات هذه الطريقة بما يأتي⁽²⁾:

اولاً: يأتي المسترشد إلى الرشد لمساعدته، فيجب ان لا ينتزع منه الأخير مسؤولية حل مشكلته.

ثانياً: يحدد المرشد علاقته بالمسترشد بان يلقي عبء حل المشكلة عليه فيشجعه على التحدث بحرية تامة معبراً عن شعوره وانفعالاته.

ثالثاً: على المرشد تقبل انفعالات المسترشد ويكون كالمرآة تنعكس عليها هذه الانفعالات حتى يراها المسترشد واضحة في جو يتسم بالمساحة فيقبل الفرد انفعالاته كجزء من ذاته يحاول اسقاطها على غيره، او على بيئته او يخفيها بحيل لا شعورية.

رابعاً: يؤدي هذا بالمسترشد إلى ان يعبر تعبيراً تاماً عن كل انفعالاته السلبية وبالتدريج يحل محلها اتجاهات نفسيه وانفعالات ايجابية.

خامساً: يتقبل المرشد من المسترشد هذه الاتجاهات وهذه الانفعالات الايجابية دون مدح او استهجان فيظهر له بذلك انه يتقبل كلاً من انفعالاته السلبية والايجابية على حد سواء، فيتيح له الفرصة لان يفهم نفسه لاول مره كما هو.

قد اتضح للباحث تماماً لخطوات الطريقة السابقة بما تتضمنه من عملية جمع المعلومات وعملية التشخيص، وبهذا قد استنتج الباحث مما ورد اعلاه بان الاهتمام الرئيس في هذا الأسلوب يكون على الفرد أكثر مما يكون على المشكلة.

تحديد اوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر

ادناه جدول يوضح اوجه التشابه والاختلاف بين كل من الإرشاد التربوي المباشر والإرشاد التربوي غير المباشر.

ت	الإرشاد التربوي المباشر	الإرشاد التربوي غير المباشر.
1	يتمركز حول المرشد.	يتمركز حول المسترشد
2	يقود المرشد عملية الإرشاد بما لديه من علم وخبرة.	يوجه المسترشد لجلسات حسب ما يراه مناسباً لحل مشكلته.
3	يركز على الجوانب العقلية من الشخصية.	يركز على الجوانب الانفعالية من الشخص.
4	يستغرق وقتاً قليلاً نسبياً.	يستغرق وقتاً طويلاً نسبياً.
5	يتم تقديم خدماته لكل من يحتاجها فقط اذا لم يطلبها.	يتم تقديم خدماته لمن يطلبها.
6	يهدف إلى احداث تغير عن طريق التعليم والتنمية.	يهدف إلى احداث تغيير عن طريق التعلم والنمو.

(1) عاصم محمود ندا، الإرشاد التربوي والنفسي، دار الكتب، الموصل، 1989، ص116.

(2) د. سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975، ص351.

7	يعتمد المرشد على المرشد في تحديد توحل مشكلته ورسم الخطط المناسبة.	يتعلم المرشد الاستغلال والاعتماد على النفس في حل مشكلته.
8	يساعد المرشد في حل المشكلات ويقدم مساعدات مباشرة.	يساعد المرشد في ان يحل مشاكله بنفسه.
9	يعد المرشد ذاتي في نظريته وان المرشد اقدر منه على الرؤية الموضوعية المطلوبة واقدر على تقديم المساعدة.	يعد ان المرشد لديه قوى ودوافع للنمو تؤهله للتوافق مع بيئته وهو وحده الذي يعرف كيف يستخدمها.
10	يهتم المرشد بتقييم سلوك المرشد ويتدخل في اتخاذ قراراته.	يقوم المرشد بتقييم قراراته دون تدخل من المرشد.
11	يهتم بعملية التشخيص التي يقوم بها المرشد.	التشخيص هنا غير ضروري.
12	ان العبء الاكبر في حل المشكلات يقع على عاتق المرشد وعلى مسؤولية.	يقع العبء الاكبر في حل المشكلات على عاتق المرشد ومسؤولية ونظام المؤسسة العلمية التي حصل لهم الشرف بالانتماء اليها بصفة طلبة.

سادسا: الإرشاد التربوي ودوره في الجامعة.

تعد الحياة الجامعية احد المراحل الأساسية في حياة الطالب، والذي من خلال تواجده فيها يستطيع بناء شخصيته الإنسانية والعلمية والمهنية والثقافية بدرجة كبيرة وفاعله فيما لو احسن التفاعل والانسجام والاستفادة داخل الحياة الجامعية، التي تعتبر نموذجاً مصغراً لحياة الطالب بصورة عامة في مجتمعه، كما ويمارس الطالب من خلال تواجده في الجامعة الممثلة بالكليات والمعاهد التقنية مختلف النشاطات العلمية والثقافية والفنية والرياضية، فضلا عن حصوله على المعلومات الواقعية في مجال تخصصه الذي يتم من خلاله اعداده لمهنة معينة يمارسها في المستقبل ليساهم من خلالها اعداده لمهنة ويشارك في عملية التنمية الشاملة لاحداث التغيير الايجابي المطلوب في البنية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع.

كما وان من خلال تواجد الطالب في الجامعة قد يتعرض إلى العديد من المواقف الدراسية والحياتية سواء كان ذلك داخل اسوار الجامعة ام خارجها، وقد تصادفه ايضا البعض من المشكلات التي من الممكن ان تؤثر على نفسيته واداءه الدراسي والاجتماعي وقد تنعكس افرازاتها بصورة واضحة على شخصيته ومفردات تعامله مع الآخرين، ومن ثمّ يصبح الطالب مشغولاً بها وبكيفية حلها او كيفية التخلص من النتائج التي اوجدتها هذه المشكلات وساهمت من خلالها في تعقيد حياة الطالب مما يؤثر على تصرفاته في الموقف المعني والمواقف المختلفة الأخرى داخل وخارج الجامعة. وكما هو معروف ان الطالب اثناء تواجده في الحياة الجامعية يكون في مرحلة عمرية تمثل بداية النضوج والثبات وغير مكتملة الملامح بدرجة وافية جداً، وهذا يجعله بحاجة ماسة دائمة ومستمرة إلى النصح والتوجيه والإرشاد من قبل الآخرين ممن هم اكبر منه سناً وأكثر خبرة ونضوجاً داخل الجامعة. ان حاجة الطالب الجامعي إلى الإرشاد التربوي والنفسي يكون كبيراً ولا بد منه، لان الطالب في المرحلة الجامعية يتميز بنوع من الاستقلالية في التصرف بعيداً عن عائلته وولي امره بدرجة اكبر مما كان عليه في المراحل الدراسية السابقة، وهذا قد يكون ناتجاً عن ابتعاد موقع الجامعة عن منطقة سكن الطالب وهذا يؤدي إلى السفر مما يجعله عرضة للمشكلات والمواقف الصعبة التي تتطلب منه حلولاً وحسن تصرف اكبر مما كان عليه سابقاً، كما ان متابعة العائلة للطالب تقل عما كانت عليه ومنحه حرية اكبر في التصرف واتخاذ القرارات فيما يتعلق بشؤون حياته الخاصة، وهذا يستدعي متابعة وإرشاده من قبل المرشد التربوي والنفسي في الجامعة بدرجة اكبر من المراحل الدراسية التي تسبق المرحلة الجامعية⁽¹⁾.

وهنا يأتي دور الإرشاد التربوي والنفسي في توجيه وإرشاد الطالب في سبيل تجاوز وحل مشكلاته المختلفة كمان وان الإرشاد التربوي والنفسي ما هو الا علاقة طوعية يتم الاتفاق عليها من قبل كل من الطالب والمرشد التربوي واستطيع القول ان المرشد التربوي والنفسي هو يهدف إلى مساعدة الطالب في رسم الخطط الدراسية والحياتية التي تتلائم وقدراته وأهدافه

(1) هادي مشعان ربيع، الارشاد التربوي (مبادئه و ادواره)، مصدر سابق، ص36.

ومموله وتساعده في تشخيص ومعالجة المشكلات التي تواجهه في حياته والتي تجعله إنساناً متزناً وصالحاً وإن يكثف إمكانياته العلمية والتربوية والاجتماعية ويحاول استغلالها بالصورة الأفضل لتطوير وتعديل سلوكه الدراسي والاجتماعي والأخلاقي، وكذلك يساعد الطالب على تحقيق النجاح والتفوق عن طريق معرفة الطالب وفهم سلوكه وتصرفاته ومساعدته في حل المشكلات التي تعترضه أثناء الدراسة⁽¹⁾.

وبهذا يلعب الإرشاد التربوي والنفسي الدور المهم والكبير في الحياة الجامعية بدرجة اكبر وفاعلية اعلى مما هو عليه في المراحل الدراسية الأخرى التي تسبق الدراسة الجامعية، كون الطالب الجامعي هو الاقدر على تقبل النصح والإرشاد بصورة واعية والاستفادة منه والتفاعل مع الآراء والأفكار التي تطرح أثناء جلسات الإرشاد التربوي التي يعقدها مع المرشد التربوي والاستفادة بصورة ايجابية ويكون قادراً على تحليل عناصر الموقف المعني الذي يتطلب منه الحل والنظر في حيثياته وأسبابه ونتائج الحلول له وافرازاتها واثاره على شخصيته وسيرته الدراسية والحياتية. وبهذا يحتاج المرشد التربوي والنفسي إلى فهم العوامل الاجتماعية وتأثيراتها على الطالب لانها ذي أهمية كبيرة كي توصله إلى الطرائق الصحيحة في حل المشكلات المطروحة عليه وكذلك يتوجب على المرشد التربوي ضرورة ملاحظة الوضع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للطالب للأسرة التي ينتمي اليها الطالب (العائلة) وضرورة الاهتمام بهذا الجانب من اجل فهم شخصية الطالب اثناء عملية الإرشاد التربوي وتزويده بالطرائق الصحيحة لحل المشكلة التي تواجهه ومحاولة تجنب اعطاء الحلول الجاهزة لحل المشكلات التي يعاني منها الطالب بصورة مباشرة لان هذا يجعل دوره سلبياً في العملية الإرشادية مما يجعله غير قادراً بحل المشكلات الأخرى التي تواجه الطلبة في المستقبل.

سابعا: المقترحات والتوصيات

لقد توصل الباحث إلى جملة من التوصيات والمقترحات والتي تمخضت عن موضوع الدراسة وان هذه التوصيات والمقترحات سيكون لها الاثر الكبير اذا ما تم العمل بها في عمل وحدات الإرشاد التربوي والنفسي المشكلة حديثاً في الجامعات الممثلة بكلياتها المختلفة، ومن اهم هذه المقترحات والتوصيات هي:-

اولاً: لأهمية الإرشاد التربوي والنفسي في الحياة الجامعية، ضرورة تضمين بعض المواد الدراسية بمواضيع متنوعة ذات علاقة بالإرشاد التربوي والنفسي، او تخصيص مادة علمية خاصة بالإرشاد التربوي اسوة ببعض المواد العلمية الأخرى يتم تدريسها من ذوي الخبرة والاختصاص.

ثانياً: على الجامعة ومؤسساتها من الكليات والمعاهد التقنية ان تولي الأهمية الكبيرة لعملية الإرشاد التربوي والنفسي، كونه يمثل جانباً أساسياً وجوهرياً في الحياة الجامعية.

ثالثاً: ينبغي على جميع الأساتذة الجامعيين ومن دون استثناء القيام بعملية الإرشاد التربوي والنفسي للطلبة كونها من مهامهم الأكاديمية الأساسية في الحياة العملية والوظيفية.

رابعاً: ضرورة قيام الجامعة بالاستمرار في فتح الدورات التدريبية والإرشادية والتربوية بغية اشتراك جميع أعضاء الهيئات التدريسية فيها بدون استثناء ليجيز لهم العمل بنجاح وتقوم في العمل الإرشادي والتربوي.

خامساً: يجب ان تكون هناك خطة تربوية وإعلامية في كل جامعة من اجل تبني عمليتي الإرشاد التربوي والنفسي ومتابعة التنفيذ بصورة فاعلة من قبل القائمين على العملية الإدارية والعلمية في تلك الجامعة.

سادساً: ضرورة وضع برامج تربوية وإرشادية عامة لجميع الطلبة يتم من خلالها تعزيز الأخلاق الفاضلة والحفاظ على العادات والتقاليد الاجتماعية ومبادئ الدين الإسلامي ورفع الروح المعنوية والحماس لخدمة بلادهم ومجتمعهم، وكذلك لإرشادهم وحثهم على احترام الوقت وكذلك رفع المستوى العلمي والنجاح والتفوق، أي محاولة إرشاد جميع الطلبة إلى الطرائق الفاعلة في العلم والدراسة.

(1) د. صاحب عبد مرزوك و د. حسن علي السيد، الارشاد النفسي والصحة النفسية، مصدر سابق، ص39-40.

المصادر العربية

❖ القرآن الكريم

1. احمد العنيش وآخرون، التعليم العالي في ليبيا، طرابلس، الهيئة القومية للبحث العلمي، ط1، 1998.
2. حامد زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1977.
3. حامد عبد العزيز الفقي، مدخل في الإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، 1974.
4. صاحب عبد مرزوك ود. حسن علي سيد، الإرشاد النفسي والصحة النفسية (المبادئ الأساسية والتطبيقات)، دار الكتب والوثائق بغداد، ط1، 2012.
5. صالح عبد الله ابو عبا، والاستاذ عبد المجيد بن طاش البازي، الإرشاد النفسي والاجتماعي، مكتبة العبيكة، الرياض، ط1، 2012.
6. عاصم محمد ندا، الإرشاد التربوي والنفسي، الموصل، دار الكتب، 1989.
7. عباس محمد عوض، علم النفس العام، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1998.
8. علي القاسمي، علم المصطلح وصياغة المصطلح، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات، الموقع الالكتروني www.atiada.org/maki/phayil = 188.
9. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، مصر، دار المعارف، ط2، 1981.
10. نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع، مصر، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية، ط1، 1972.
11. هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي (مبادئه ودواره الأساسية)، عمان، الدار العلمية الدولية للكتب، ط1، 2003.

المصادر الأجنبية

- 1- frakw.miller, janes afraching and gloriq J.louis guidance principles and scrucis, 1978, p.14.
- 2- Solomon, lawerance and Benzzone, Betty, (ED), 1972.

الجراد في مصادر التراث - الاثر الاقتصادي واساليب وذهنيات التخلص منه

م.د. عامر عجاج حميد

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Locusts in the Sources of Heritage – the Economic Impact and the Methods of Eradicating Them**Lecturer Ammer Ajaj Hameed Ph.D.****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

The interest in the non-political topics related to the various human activities is considered necessary to get out of what the writers have traditionally written about kings, rulers and leaders. Hence, the research deals with a small insect, the locust, and tries to follow its economic impact. It tackles the locust as a name and impact and how the locust has juristically been dealt with as food at the times of famines. The research also illustrates historically the years which witnessed locusts' attacks and how they have been treated whether superstitiously or realistically. One way was to bring water from specific areas to be followed by a specific bird that devours the locusts and eliminate them.

الخلاصة

يعد الاهتمام بالموضوعات غير السياسية والمختص بالنشاطات الانسانية في جوانبها المختلفة ضروريا للخروج عما افه الكتاب تقليديا بالكتابة عن الملوك والحكام والقادة ومن هذه النقطة حاول البحث تناول موضوعا يخص حشرة صغيرة وحاول تتبع اثرها الاقتصادي وهي حشرة الجراد، متناولا ما يخص الجراد تسمية وما يفعله الجراد وكيف تم التعامل فقها مع اكله ودوره الاقتصادي وكيف انه قد اقترن مع المجاعات، موضحا من الناحية التاريخية سنوات هجمات الجراد، كذلك حاول البحث ان يتناول كيف تمت معالجة ازمت الجراد مقارنا بين ذهنيتي الخرافة والواقع وما كان يعمل من جلب لمياه من امكنة خاصة لكي يلحق بها طائر يقوم بالتهام الجراد والقضاء عليه.

المقدمة

اهتمت الكتابات التاريخية بوجه عام بالموضوعات السياسية واحداث المعارك الحربية والزعماء والحكام والملوك وكان اهتمامها بشكل اقل بموضوعات اخرى لم تعطيها الا القليل من الاهتمام والتي يمكننا وصفها بالهامشية او قليلة الاهمية، رغم ان ما يوصف بالتأنيدي اثر مؤثرا بطريقة او بأخرى في مجريات التاريخ، فالكتابة التاريخية او ما عرف بـ(التاريخ الجديد) تحول من الاهتمام بالحكام الى المحكومين ومن البحث في البلاط الى البحث في البوادي ومن البحث بالشأن العام الى البحث في ما يجري في الحياة اليومية¹، لذا فان الاهتمام بالتأنيدي ضروري لإضاءة زوايا من الموجودات والأشياء او الظواهر لم يسلط عليها النظر. حاول البحث مناقشة موضوع قد ينظر اليه على انه هامشي في محاولة لإلقاء الضوء على حيوان صغير لكننا نجد اثره الموجود في مجالات عدة منها اقتصادية لاقتترانه بالمجاعات بسبب دوره في تدمير الغطاء النباتي والزروع، او اجتماعية منها التسميات او الاستعارات او الامثال او في جوانب اخرى.

لا يعني عدم احتفائنا او اهمالنا لأشياء او حيوانات صغيرة انها غير مؤثرة فنقرأ قول الله تعالى² (إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهِذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ)

¹ محمد حديد، جاك لوغوف، التاريخ الجديد، ص18 .

² سورة البقرة/26.

ومهما يكن فإن البحث في الهامشي من الأشياء هو بحث في احراش المصادر وغاباتها لا يأتي بالضرورة بشيء يمكنه الادهاش لكنه يفتح احيانا نوافذ على موضوعات اخرى قد نتفق او لا نتفق على اهميتها لكننا يمكن ان نجد في المنزوي من الأشياء ما لا نجده في ما هو واضح للعيان. فالبحث في الجراد فتح نافذة على السلوك الذي كان يتخذ من قبل اولي الامر من حكام او فقهاء في كيفية معالجة افته من مثل جلب الماء من اماكن بعيدة والاعتقاد لدى البعض من ان جلب الماء يستتبعه مجيء طائر خلفه يتبعه يتولى اكل الجراد والقضاء عليه مع القيام بطقوس خاصة منها عدم الكلام اثناء الذهاب، وتتواتر هذه الاخبار والممارسات في مصادر عدة وقد تكون موهلة في القدم او انها استحدثت لاحقا. اشتمل البحث على مقدمة ومبحثين، تناول المبحث الاول الجراد من حيث التسمية وفي اللغة والفقه والشعر والامثال والاحلام، اما المبحث الثاني فتناول الاثر الاقتصادي وذهنيات واساليب التخلص منه مقارنة بين ما جرت عليه العادة من طقوس فيها خرافة اورد البحث بعض رواياتها، وبين اساليب عملية من اشعال للنيران او حرق مواد لعمل ابخرة ليهرب منها الجراد ويمثلها ابن وحشية النبطي. لم يعتمد البحث على مصدر محدد بصورة رئيسة بل ان موضوعاته كانت منتشرة في مصادر عدة ففي الجانب اللغوي تم اعتماد كتاب الخليل بن احمد الفراهيدي: (العين) وكتاب الجوهرى: (الصاح)، وفي الامثال تم اعتماد كتاب الميداني: مجمع الامثال، وفي جوانب اخرى روجعت كتب للجاحظ (الحيوان وكتاب البيان والتبيين) وفي مجال اثر الجراد في المجاعات وطرق مكافحته تم اعتماد كتب التاريخ العام ككتاب ابن الجوزي (المنتظم في تاريخ الملوك والامم) وكتاب ابن الاثير (الكامل في التاريخ). وكتاب الفلاحة النبطية ل: ابن وحشية.

المبحث الاول

الجراد في اللغة وفي الفقه والامثال والاحلام

ورد ذكر الحشرات في القرآن الكريم ومنها الجراد الذي ذكر في سورتين هما: سورتي الاعراف وسورة القمر، حيث ذكر تعالى¹ ﴿فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ الطُّوفَانَ وَالْجَرَادَ وَالْقُمَّلَ وَالضَّفَادِعَ وَالْدَّمَ آيَاتٍ مُّفَصَّلَاتٍ فَاسْتَكْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا مُّجْرِمِينَ﴾، وهنا سلط الله سبحانه الحشرات ومنها الجراد على شكل آفات لمعاينة العصاة لأوامر الرسل والانبياء²، وقوله سبحانه قال تعالى³: ﴿خُشِعًا أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُّنتَشِرٌ﴾.

حيث اوضح الله سبحانه ان هذا المخلوق يرسل كنذير للقوم المجرمين فقد انذر الله سبحانه بالحشرات والهوام الجبابرة كفرعون لما طغى وبغى على موسى (عليه السلام)، وأرسل عليه جنود الجراد والقمل⁴، وقهره فلم يعتبر ولم ينزجر⁵، وفي الآية الثانية كان الجراد مرادفا للأعداد الكبيرة من اي شيء ويضرب المثل به في كثرة الاعداد.

واذا رجعنا الى المصادر اللغوية نجد انها تناولت اسم الجراد واولت في اسباب تسميته معتمدة على ما يفعله، فهو يجرد الارض (وجرد الجراد الأرض، وبه سمي الجراد)¹. والعُنْظُبُ: الجراد الذكر والأنثى عُنْظُوبَةٌ، والدَّسِيسَاءُ، ممدود: الأنثى من الجراد²، والدَّبا الجراد قبل أن يطير، الواحدة دَبَاءٌ، وأَرْضٌ مَدْبِيَّةٌ، على مَفْعُولَةٍ، إذا أكل الدَّبي نباته³، (وللجراد اسماء مختلفة في مراحل نموه المختلفة ف: الحَيْفَان: الجراد أول ما يطير، والقَمَصُ: الجراد أول ما يخرج من بيضه، وجرادة

¹ سورة الاعراف/ 133 .

² جليل ابو الحب، ملامح من عالم الحيوان القرآن الكريم/23.

³ سورة القمر/ 7.

⁴ السيوطي، الاتقان في علوم القرآن/143.

⁵ اخوان الصفا، رسائل اخوان الصفا/325.

¹ الزمخشري، اساس البلاغة/58.

² القمل: الجراد الذي ليس له أجنحة، الفراهيدي، العين، 4/111.

³ الجوهرى، الصاح/197.

خَيْفَانَة: أشب ما تكون⁴، والكُفَّانُ من الجراد: أول ما يطير وتستوي أجنحته، واطلق على الجراد الاخضر ابو جخادب وهو طويل السيقان⁵، ونجد اسما يتداول ويسمى به سفلة الناس وهو: الغوغاء، وهو اسم يطلق على الجراد ايضا⁶، وزرع مجرود⁷: أصابه الجرّادُ، وجُرِدَ الزرع⁸، ويطلق على القطيع من الجراد: الرَّجُلُ⁹ والجندب هو الذكر من الجراد⁹، ونجد انه اسم لرجل وذكر ان للأصمعي مؤلف تحت عنوان (الجراد) لم يصل إلينا¹⁰، ولابن دريد كتاب بالعنوان ذاته¹¹، ولأبي الحسن علي بن سليمان الأخفش النحوي ايضا كتاب بالاسم ذاته، وقد سمي البعض قبائلهم به فنجد لقب الجرادي وهم بطن من تميم¹². ورد ذكر الجراد في مواضع من مصادر عدة، وحيث ان الفقه قد تناول اغلب موضوعات معاش الانسان من حيث: سلوكه، او حاله وحرامه او بما يجب فعله وما يستحب في اغلب الامور التي تمر عليه فقد ذكر امورا تخص الجراد ايضا، فمن المعروف ان المحرم في الحج اذا قتل حشرة فعليه كفارة (فإذا قتل المحرم الجراد فعليه فيه القيمة لأن الجراد من صيد البر)¹، وسئل علي (عليه السلام) عن الجراد يأخذه الرجل من الأرض وفيه الميت وغيره قال: كله، كله، وهو دليل على اباحة اكله (والدليل على اباحة أكل الجراد ما روى أن مريم (رضي الله عنها) سألت لحما هشاً فرزقت الجراد، وأن عمر (رضي الله عنه) كان مولعا بأكل الجراد حتى قال: يوما في مجلسه لبث لنا قصعة من جراد فنأكله². وذكرت رابعة القيسية³: انها اذا ما رأت يوما الجراد الا ذكرت يوم الحشر⁴، ويتم ذكر الجراد كأمة خلقها الله سبحانه (خلق الله ألف أمة، منها ستمائة في البر، وأربعمائة في البحر. فأول ما يهلك الجراد، فإذا هلك تتابعت الأمم)⁵، وفي رواية اخرى للحديث نفسه، عن جابر (رضي الله عنه) قال: قل الجراد في سنة من سني عمر فسأل عنه فلم يخبر بشيء فاعتم لذلك فأرسل راكباً يضرب إلى اليمن وآخر إلى الشام وآخر إلى العراق يسأل: هل يرى من الجراد شيئاً؟ فأناؤه من اليمن بقبضة من جراد فألقاها بين يديه فلما رآه كبر ثلاثاً ثم قال: سمعت رسول الله (ﷺ) يقول: " خلق الله ألف أمة ستمائة في البحر وأربعمائة في البر فأول شيء يهلك من الأمم الجراد إذا هلك تتابعت مثل النظام إذا انقطع سلكه"⁶، ويرى ان للجراد نفعا لأنه يؤكل ويعتاش به، وروي عن الامام علي عليه السلام ما قاله في الجراد واصفا اياها (إذ خلق لها عينين حمراويين، وأسرج لها حدقتين قمرأويين، وجعل لها السمع الخفي، وفتح لها الفم السوي، وجعل لها الحس القوي، ونابيين بهما تقرض، ومنجلين

⁴ الجوهرى، الصحاح/436

⁵ المصدر نفسه/338.

⁶ المصدر نفسه/365

⁷ المصدر نفسه/470.

⁸ المصدر نفسه/475.

⁹ المصدر نفسه/496.

¹⁰ ابن النديم، الفهرست/34.

¹¹ المصدر نفسه/35.

¹² ابن الاثير، اللباب في تهذيب الانساب/107. السيوطي، لب اللباب في تحرير الانساب/20.

¹ السرخسي، المبسوط، 2/78.

² المصدر نفسه، 3/44.

³ ام الخير: رابعة ابنة إسماعيل العدوية البصرية مولاة آل عتيك الصالحة المشهورة؛ كانت من أعيان عصرها، وأخبارها في

الصلاح والعبادة مشهورة، ابن خلكان، وفيات الاعيان، 1/227.

⁴ الزمخشري، ربيع الابرار/20.

⁵ المصدر نفسه/512.

⁶ ابن حجر العسقلاني، لسان الميزان، 2/218.

بهما تقبض، يرهباها الزراع في زرعهم، ولا يستطيعون ذبها ولو أجبوا بجمعهم، حتى ترد الحرث في نزواتها، وتقضي شهواتها¹، ووصفت عين الجراد بانها صافية صفاء عين الديك²، وروي عن الرسول الاكرم (ﷺ): "أكثر جنود الله في الأرض الجراد"³، كان الشعر ديوان العرب حيث ان ما يضمروه في خلجاتهم نجدها في صوره الشعرية، لذا ذكر الشعراء الجراد في تشبيهاتهم لما يجري في الحياة، وارتبط غالبا بقدرته على الاكل وعلى جعله الارض خالية من النبات ووصف القاضي محيي الدين الشهرزوري شكل الجراد بالقول:

لها فخذاً بكر وساقاً نعامة وقادمتا نسر وجؤجؤ ضيغم
حبثها أفاعي الأرض بطناً وأنعمت عليها جياذ الخيل بالرأس والفم⁴
وفي قصيدة لابي علي مسكويه لعميد الملك:

أصبحت أجرد والأحداث تجردني دأب الجراد اذا استولى على العشب
وصرت ديناً على الدنيا لآخرتي رسل المنايا تقاضاها وتمطل بي
قاسيت أحوال هذا الدهر مرتكباً أهوالها وصريعاً غير مرتكب
ومن تعود عض السيف هامته هانت على إلبتيه عضه القنب⁵
وفي لطائف كلام الاعراب روي عن احد اعراب بني حنيفة حواره مع جرادة مازحاً:
مَرَّ الجَرَادُ عَلَى زَرْعِي فَقُلْتُ لَهُ: الزَّمْ طَرِيقَكَ لَا تُؤْلَعْ بِإِفْسَادِ
فَقَالَ مِنْهُمْ خَطِيبٌ فَوْقَ سُنْبِلَةٍ: إِنَّا عَلَى سَفَرٍ لَا بُدَّ مِنْ زَادٍ¹
وفي معرض مدح احدهم قال شاعر:

وإذا بدا الفضل بن يحيى هبته لجلاله إن الجليل مهيب
قاد الجياذ إلى العدا وكأنها رجل الجراد تسوقهن جنوب²
وفي وصف الجراد:

قد خفت أن يحدرننا للمصترين ويترك الدَّيْنُ علينا والدَّيْنُ
رَحَفَ من الخيفان بعد الرَّحَقَيْنِ مِنْ كُلِّ سَفْعَاءِ النَّقَا والخَدَّيْنِ
ملعونته تسلخ لونا عن لون كأنها ملتفة في بُرْدَيْنِ
تُنْجِي على الشُّمَارِخِ مثل الفأسين أو مثل منشار غليظ الحرفين
أنصبه منصبه في قَحْفَيْنِ³.

وروي الجاحظ⁴ طرفة عن رجل مختل توضح ما كان يفعله الناس مع اوائل الثمر في بداية مواسم الزروع وجني الثمار كتقليد اجتماعي بان يقبلها ويضعها على عينيه لكن المختل قبل جرادة ووضعها على عينيه مثلما يفعل بالثمار.

¹ الزمخشري، ربيع الابرار/513.

² الجاحظ، الحيوان 1/191..

³ العسقلاني، لسان الميزان، 2/80.

⁴ الديميري، حياة الحيوان 2/183.

⁵ الثعالبي، يتيمة الدهر 3/45.

¹ البيان والتبيين/175.

² الاصفهاني، الاغانى، 2/312.

³ الجاحظ، الحيوان/499.

⁴ الجاحظ، البيان والتبيين/189.

وفي الامثال احمى من مجير الجراد ومن اوصاف الرجال الشجعان، يطلق لقب (مجير الجراد)، هو مدلج بن سويد الطائي. منع الناس من اخذ الجراد الذي بجوار خيمته حتى حميت الشمس وطار الجراد وقال الان اذهبوا لالتقاطه فقد ذهب من جوارى¹. والجراد أصناف مختلفة: فبعضه الكبير، وبعضه الصغير، وله ألوان متعددة فبعضه أحمر وأصفر وأبيض. وكان مسلمة بن عبد الملك بن مروان يلقب بالجرادة الصفراء، وكان موصوفاً بالشجاعة والاقدام والرأي والدهاء²، ويستقيض الجاحظ في ما شهد من طبائع الناس في عصره من اكل الجراد وانواعه وطيبه فيذكر انه كان يؤكل مشويا ومطبوخا، وحارا وباردا، ومنظوما في خيط ومجعولا في الملة³ ويؤكل يابسا وغير يابس، وذكر طيب بيض الجراد ولذته لأكله. وكان يقلى الجراد لمحمد بن الحنفية فيأكله، وروي عن كعب الأحبار أن عمر(رضي الله عنه) كره أكل الجراد للمحرم ولم يجعل فيه جزاء، ونهى ابن عباس من اخذ الجراد في الحرم، واصبح يحيى(رضي الله عنه) نبيا وهو صغير وكان يأكل الجراد وقلوب الشجر، ويروى عن سفيان بن عيينة في ذكاة الجراد ان ذكاته صيده. وقد روي عن اكل اصحاب الرسول الاكرم (صلى الله عليه وسلم) الجراد في سبع غزوات وفي رواية اخرى تتعلق بالجراد وصيده، ذكر ابن الجوزي⁴ دون ذكر مصدره كأغلب المؤرخين العرب وفاة الف وثلاثمائة انسان بين رجل وامرأة وصبي بعد خروجهم لصيد جراد وقع على مسافة بريد⁵ من البصرة سنة 204هـ.

واذا نتبعنا ما يخص اكل الجراد نجد عدة روايات عن الموضوع منها ما هو ممتع في طرافته، ونجدهم يقسمون الجراد الى انواع عدة، فمن ضروب الجراد الذي يؤكل وانواعه: الأهوازي، ومنه: المذنب، واطيبه: الاعرابي، ويذكر ان اهل خراسان لا يأكلونه، وهنا يوضح ثقافة البلدان فيما يستحبون اكله او ما يستكرهوه بحسب عاداتهم الغذائية. ويذكر الجاحظ قصة عن الولع بأكل الجراد (وحدثني زئيل بن عمرو بن زئيل قال: والله اني لجالس على باب داري في بني صبير، إذ أقبلت امرأة لم أر قط أتم حسناً وملحاً وجسماً منها، ورأيت في مشيها تأوداً، ورأيتها تتلقت، فلم ألبث أن طلعت أخرى لا أدري أيتها أقدم، إذ قالت التي رأيتها بدياً للآخرى: ما لك لا تلحقيني؟ قالت: أنا منذ أيام كثيرة أكثر أكل هذا الجراد، فقد أضعفني فقالت: وإنك لتحبيبه حباً تحتلمين له مثل ما أرى بك من الضعف؟ قالت: والله إنه لأحب إلي من الحب).¹ ويذكر قول رجل من اهل المدينة واصفا تدبير زوجته الاولى وكيف كانت تطبخ له من الجرادة الواحدة اربعة ألوان وتشوي جنبها)²، فنجد النقاط الجاحظ كعادته ما يجري لدى العامة من احوال وشؤون ويوصله اليها مصورا الامر بدقة فائقة. وللامثال اثرها في النفس لإيجازها وقوة اثرها، وتضرب الامثال لتقريب المراد وايصال المعنى الى ذهن السامع³، ومن الامثال التي لها علاقة بموضوعنا: (إذا أخصب الزمان جاء الغاوي والهاوي، يقال: الغاوي، الجراد والغوغاء منه. والهاوي، الذباب. تهوي، أي تجيء وتقصد إلى الخصب. يضرب في ميل الناس إلى حب المال. وفي مثل آخر (إذا جاءت السنة جاء معها أعوانها يعني، الجراد والذباب والأمراض. يعني إذا قحط الناس اجتمع البلايا والمحن⁴، ويضرب لمن يجيء بالمال الكثير (جاء بدبي دبي ودبي دببين) والدبي يعني الجراد⁵، ومن الامثال

¹ الميداني، مجمع الامثال/97.

² الديميري، حياة الحيوان الكبرى/180.

³ لاتزال اللفظة تستخدم وهي بقايا النار في الموقد/(الباحث).

⁴ ابن الجوزي 111/4.

⁵ البريد: سنة أميال يتيم بها فرسخان. 1. لفراهيدي، العين، 58/2.

¹ الجاحظ، الحيوان/501/1.

² المصدر نفسه.

³ جعفر السبحاني، الامثال في القرآن الكريم/12.

⁴ الميداني، مجمع الامثال/27.

⁵ المصدر نفسه/74.

المعروفة (الجرد من الجراد) لأكله نبات الارض¹، ويضرب للذي يخرج مبكرا (اسرى من جراد) مدع²، وللذي لا يحتمل البرد (اصرد من جرادة) ومنها ايضا (اغوى من غوغاء الجراد)³ وفي المثل ايضا (افسد من الجراد) لأنه يجرد الشجر والنبات⁴ ومن امثال المولدين (كلما كثر الجراد طاب لقطه)⁵، ومجمل الامثال التي ذكرت كأمثال انما تذكر امورا تخص الجراد وما اختزنته الذاكرة الجمعية من صفات علقت بأذهان الناس عنه لتصبح مثلا لها علاقة بصفاته التي اودعها الله سبحانه فيه . يحذر ابن وحشية من اكل النباتات التي اكل منها الجراد (ومتى وقع جراد على شجر ونبات فأكلوه فلا تقربوه ولا تأكلوه، فإنه مشوم ملعون، إلا ما كان منه مقلتا من قرض الجراد له، فتتبعوا ما تركه الجراد فاجمعوه وأصلحوه وكلوه، فإن في بقية ما أبقاها الجراد خاصية نافعة طيبة عجيبة غاذية، وهذا فيما لم يقع الجراد فيأكل بعضه ويبقى بعضا. فأما ما وقع عليه فأكل منه ولو اليسير فلا تقربوه ولا تأكلوه ولا تظنوا أنه يصلح بالإصلاح والعلاج، فإنه لا يصلح أبدا، وهو مشوم ملعون فلا تقربوه)⁶، ويتحدث الجاحظ عن طيب لحم الجراد ومنه الجراد الاعرابي السمين الذي يرى الجاحظ ان ليس اطيب منه لحم⁷، ونجد هنا لقب الاعرابي للجراد لأنه اذا جاء الى بلادهم اي الاعراب فانهم يجمعوه ويخزنوه ويدخروه وربما قال بعضهم انهم لم يشبعوا منه قط وقد يقدموه زمن الجذب قرى لضيوفهم ويقال انه قدم لاحدهم فقال: اتانا ببرقان الدبي في انائه ولم يك برقان الدبي لي مطعم فقلت لهم غيب اناءك واعتزل فهل ذاق هذا لا باللك، مسلم⁸ وفي الطب ذكر الجراد كدواء لبعض الامراض حيث ان بقاياها من الزيل مفيدة للكلف والبهاق¹، ومرق الجراد الحي يكون مفيدا لبعض الامراض² وعن انس بن مالك ان نساء النبي (ﷺ) كن يتهادين الجراد على الاطباق³، وارجل الجراد تغلق الثآليل، والتبخر بالجراد ينفع عسر البول، وقد يبخر به للبواسير⁵، ويورد ابن ابي اصيبعة قصصا عن مرضى اكلوا جرادا كان يرعى نباتا يدعى المازريون مما يؤدي الى اسهال شديد مما يؤدي بعدها الى شفاءهم عرضا⁶ وعن طريق المصادفة، وكان اهل السوس في بلاد المغرب يأكلون الجراد كثيرا مقلوا ومملوحا⁷ وكان اهل مراکش في عهد المرابطين يأكلون الجراد ايضا وكان يدخل سوقها منه ثلاثون حملا في اليوم، بقبالة عليه⁸. ويرى احد الباحثين ان التجار والباعة كانوا احد وسائل دولة المرابطين لمأخزينتها الفارغة من جراء الحروب لذا استحدثت ضرائب غريبة منها الضريبة على الجراد.

¹ الميداني، مجمع الامثال/82.

² المصدر نفسه/155.

³ المصدر نفسه/224.

⁴ المصدر نفسه /232.

⁵ المصدر نفسه/312.

⁶ ابن وحشية الكسداني، الفلاحة النبطية/330.

⁷ الجاحظ، الحيوان/318.

⁸ البطاينة، محمد ضيف الله، اطعمة البادية في شبه جزيرة العرب واثر الاسلام فيها / 325،

¹ ابن سينا، القانون في الطب/267.

² المصدر نفسه /355.

³ القرطبي، تفسير القرطبي، 3/188.

⁵ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، 4/52.

⁶ عيون الانباء في طبقات الاطباء/239، التتوخي، نشوار المحاضرة/166.

⁷ الادريسي، نزهة المشتاق/68.

⁸ المصدر نفسه/71.

وفي الاحلام وبما انها جزء من لاوعي الانسان قد تشير الى مخاوفه وتطلعاته لكن تأويل الاحلام يوضح قدرة على تفسير وعيا جمعيا امتاز به عدد من الكتاب منهم ابن سيرين الذي يرى في ان رؤية الجراد تعني: العامة (الدهماء) او عسكر او غوغاء، يموج بعضهم على بعض. واذا سقطت من الاعلى كالسقوف فتدل على المطر، وربما دلت على العذاب اذا كانت بين السماء والارض⁹.

المبحث الثاني

اثر الجراد الاقتصادي واساليب وذهنيات التخلص منه

1. الاثر الاقتصادي

كان للإنسان علاقة مع الحشرات ومنها الجراد منذ اقدم الازمنة، حيث ذكر في مدونة على ورق البردي ترجع الى 1250 قبل الميلاد جاء فيها ان الدودة اكلت نصف المحصول¹ ان اثر الجراد وضرره بالغ بسبب قابليته الفائقة على التهام ما يكون امامه من زرع ونباتات وكل ما هو اخضر ولا تسلم منها الاغنام فاذا وقعت عليها ربما اكلت صوفها، وتكون جيوش الجراد سحباً سوداء دون وجود رئيس يقودها مثلما تفعل بعض الطيور، ونجد اشارات مبكرة لآثار الجراد في المدونات التاريخية، فقد عم القحط منطقة الارياف السورية الشرقية (بين الخابور والفرات) والخاضعة آنذاك للسيطرة البيزنطية بين سنتي 500 و 502 ميلادية بسبب ومهاجمة الجراد للمزارع مما ادى الى انتشار الامراض والجوع والقحط² يرد ذكر الجراد في الغالب مع سنوات الجذب وقلة الاقوات فلا تكاد تذكر سنة قحط وفيضان الا وذكر الجراد معها فنجد الاوصاف تكاد تكون نمطية في وصفها لما يجري من قلة الامطار وارتفاع الاسعار الذي يكون بلا شك محرك لجوانب اخرى قد تكون تمردات الجنود بسبب عدم اخذهم لمرتباتهم او غزوات لاماكن انعدمت فيها الاقوات او هجوم قبلي على مدن الخ... لكن هذه الاحداث لا تكون في بلد بعينه بل هي ظاهرة عامة فنجد ذلك في العراق او الشام او مصر او خراسان او في المغرب او في اماكن اخرى. والاشارات الى ذلك كثيرة وتكاد تكون مكررة في المعنى مختلفة في المكان. ففي سنة 206 هـ فسد الزرع ووقع الجراد على اراض في كسكر وفي مناطق من السواد¹ وافساد الغلات هو اسوا ما يمكن ان يفعله الجراد وهذا ما حدث سنة 311 هـ متزامنا مع دخول القرامطة العراق². وفي سنة 331 هـ وافى نوع من الجراد يعرف بالإعرابي الاسود متزامنا مع غلاء اضطر الناس فيه الى اكل الكلاب متزامنا مع وباء مع غلاء للخبز، لكننا نجد ان رخص الجراد كان معونة لهم في عيشهم حيث بيع الخمسين رطلا منه بدرهم³، ولا يفسر ابن الجوزي تبدل طبائع الجراد سنة 468 هـ من تركه التهام الزروع، فرغم مجيء الجراد كعدد الحصى والرمل كما يذكر واكله الغلات وجوع الناس حتى طحن السوادية الخرنوب مخلوطا بدقيق الدخن ووقوع الوباء الا ان الله سبحانه منع الجراد من الفساد (وكان يمر بالقراح فلا يقع منه عليه واحدة، ورخصت لذلك الأسعار).⁴ ولا يعط الكاتب لذلك تفسيراً عقلائياً للأمر. وفي احداث سنة 500 للهجرة نجد ابن الاثير يقرن بين اختلاف الملوك وانتشار الجراد في المغرب وافريقية⁵.

⁹ ابن سيرين، منتخب الكلام في تفسير الاحلام، 110.

¹ سلامة موسى، عقول الحشرات وطباعها، مجلة الهلال، ص 538.

² نعيم فرج، العلاقات الاقتصادية 99/.

¹ ابن الجوزي، المنتظم، 88/3.

² المصدر نفسه، 22/5.

³ المصدر نفسه، 112/7.

⁴ ابن الجوزي، المنتظم، 322/7.

⁵ ابن الاثير، الكامل، 305/4.

وفي سنة 592هـ ومع سوء الوضع الاقتصادي كثرت الجراد بالشام وفي مصر أصبح سعر كل مائتي اردب بمئة دينار⁶، وفي سنة 620 هـ عم الجراد العراق والجزيرة وديار بكر والشام¹، وفي سنة 701هـ كثرت الجراد بدمشق واكل اوراق الاشجار وفواكهها²، وفي سنة 724هـ اصاب القحط بلاد الشرق وقدمت طوائف دون ان يحددها المقرئ من اين؟ الى بلاد الشام بسبب اتلاف الجراد لزروعها³، وفي سنة 743هـ وصلت الاخبار من حلب بوقوع غلاء في الموصل وبغداد واصفهان وسائر بلدان المشرق اعقبه ظهور جراد سد افق السماء واكل جميع الاشجار حتى خشبها، وانتشر الى حلب ودمشق والقدس وغزة واضر بمزارعها ضررا شديدا وافسد الثمار⁴. ومن الطبيعي ان تنتشر اسراب الجراد في مناطق جغرافية واسعة والمتجاورة منها خاصة معتمدة في تكاثرها على ما تأكله في طريقها من الزروع وورق الاشجار. وفي سنة 748هـ وبسبب انتشار الجراد بين بعلبك الى البلقاء واتلافه الزروع ارتفعت الاسعار في الشام وبلغت الغرارة (اثنا عشر كيلاً، كل كيل ستة أمداد⁵، (والغرارة الجوالق التي للتبن⁶) بدمشق مائتين وخمسين درهما. وفي سنة 765هـ كثرت الجراد بالشام واتلف الزرع وغلت الاسعار كثيرا ثم انتشرت بعدها الطواعين والامراض بدمشق⁷.

2. اساليب وذهنيات مكافحة الجراد

يمكننا تتبع ما دون في المصادر وما كتب من روايات حول ما تفتق عنه ذهن الاسلاف في محاولة التخلص من شرور الجراد وما كان يجري بشأن ذلك ويمكننا المقارنة بين اسلوبين احدهما قديم وسابق للإسلام يمثل ابن وحشية الكسداني ما كتبه في كتابه (الفلاحة النبطية) وتبدو اساليب عملية وتتصف بالواقعية عندما نقارنها بأساليب لاحقة تعتمد الخرافة، ومن الملفت ان نجد لابن وحشية الذي ينقل من علوم الاقدمين وصفات واساليب بعضها عملي في محاولة التخلص من الجراد وشروره فبعد ان يكتب عن ضرورة دخول الناس في البيوت عند مجيء الجراد وعدم الصياح واطهار الخوف منه نجده يصف بعض الاساليب التي كانت تتخذ للتخلص منه منها: حرق مواد واشعالها بنار فان الدخان تجعل الجراد يهرب، ووضح ابن وحشية ايضا في وصفة تفصيلية للتخلص منه (فان اتفق ان يهجم جراد على قرية بغتة والناس منصرفون في مطالبهم فان الاختفاء حينئذ لا يطرد الجراد، بل يبعثه على الإلحاح. وان أردتم حينئذ طرده فبادروا قبل تمكنه من الزروع فخذوا ترمسا مرا ومن الحنظل وقتا الحمار، وليكن الترمس سبعة أجزاء ومن الاثنين ثلاثة أجزاء، فدقوه وانقعوه في ماء مع كف ملح، ثم رشوه على اغصان الشجر والكروم وعلى المنابت الصغار كلها، فان الجراد لا يقع عليها، وان وقع عليها واكل منها شيئا مات للوقت. كذلك اشعال النار في المروج عند مجيء الجراد، واذا لم يكن في المكان عشب يجمع الشوك والعوسج والحطب والقصب (في مواضع واسعة وعبوه بعضا فوق بعض حتى يعلو واضرموا فيه النار، فان الجراد يهرب. فان فاجأكم الجراد (ولم تطبقوا) جمع حطب وغيره (فافعلوا ما نصف): فأشعلوا نيرانا كثيرة متفرقة واصيدوا من الجراد والقوه على تلك النيران المتفرقة، فان الجراد ينصرع اذا أحس بدخان الجراد المحترق، لان ذلك الدخان يسدره ويخبرقه، فيسقط كالमित ولا يقدر على الطيران ولا على ان يقرض شيئا من المنابت، كبارها وصغارها. كذلك يصف الكبريت بقصب القنب، وعظام السلحفاة مع التبن، فانه يرى انها تطرد الجراد، وفي العموم نجد انها اساليب اكثر عملية رغم ندرة

⁶ المقرئ، السلوك لمعرفة دول الملوك، 33/1.

¹ المقرئ، السلوك، 65/1.

² المصدر نفسه 321./1.

³ المصدر نفسه 441./1.

⁴ المصدر نفسه، 288/2.

⁵ الفلقشندي، صبح الاعشى 197/2.

⁶ ابن منظور، لسان العرب، 255/3.

⁷ المقرئ، السلوك 742/3.

بعض المواد التي يصفها وعدم ذكر كمياتها الا انها تبقى اساليب معقولة مع اساليب لاحقة تم ذكرها في العصور الاسلامية من مثل جلب ماء من ابار في بلاد فارس يلحقها طير يأكل الجراد فالأساليب العملية الى حد ما مثلما ذكرها ابن وحشية خبرتها الناس ودونها في اساليب التخلص من الجراد نجد ان ذهنية تعتمد العادة المحضة دون اجراء عملي فعال لمعالجة خطر الجراد بقصص تشبه روايات الخيال فكان الاعتقاد ان ثمة ماء من عين عند اخذه وجلبه يتبعه طير يقوم بأكل الجراد وبذا يتم التخلص منه، ويذكر القزويني ان في مدينة سميرم¹ عين ماء عجيبة يدفع الجراد بها وهو أن الجراد إذا وقعت بأرض يحمل من ذلك الماء إلى تلك الأرض، بشرط أن لا يوضع الاناء الذي فيه الماء على الأرض، وان لا يلتفت حاملة إلى ورائه، (تتشابه العادات في مكافحة الجراد طبقا لخرافات وعادات متوارثة منها ما كان يفعله فلاحو بعض قرى واسط من جلب تراب لإبعاد الجراد من الزروع²، ومن تجربتي الشخصية وما سمعته فان فلاحين من قرى ناحية المدحتية في محافظة بابل استخدموا اساليب شبيهة لكن بدل ان يجلبوا ماء كانوا يجلبون رملا من قرب احد المراقد المقدسة، ويسبسون عند جلبهم الرمل في اكياس ولا يلتفتون ولا يتكلمون، وعند رش هذا الرمل على الزرع الذي يهدده الجراد يهرب هذا الجراد وعند الكلام بسبب سهو يضطر الشخص الجالس للتراب للعودة وملا اكياسه من جديد) وهنا نجد شبهة بين ما تورده روايات المصادر بين عدم التلفت وبين ما سمعت عنه هنا) فيتبع ذلك الماء من الطير السودانية عدد لا يحصى ويقتل الجراد. ويذكر القزويني انه شاهد بنفسه سنة 606هـ بأرض قزوين جرادا كثيرا جدا اكلت الزرع فبعث اهل قزوين رجلين امينين لجلب هذا الماء وتبعهم طيور(السودانية)³ التي قضت على الجراد حتى ان الطير الواحد يأكل الف جرادة. وذكر الرجلان انهم لم يشاهدوا هذا الطير عند الماء لكنهم عندما اغترفوا وعادوا بدأوا يرون الطيور تتجمع⁴ وبعد حصار تيمورلنك لدمشق تردت الاحوال فيها، وبعد رحيله انتشر الجراد دام اياما وبيع القمح بعد رحيلهم وبعدما فعلوه بالناس من الفطائع زنة قليلة بأربعين درهما واخذ الناس يجمعون الجراد وصار اغلب طعامهم وبيع الرطل منه بأربع دراهم ونصف، وكان اعيان اهل دمشق يلبسون العبي والجلود ويبيعون الجراد والآخرين يبيعون متاعهم القديم ليشتروا بثمنه الجراد⁴. وفي حديثه عن مدينة لورقة في الاندلس يقول القزويني متحدثا عن جرادة من ذهب تحمي الزرع من الجراد، ولاشك ان الذهنية التي لا تفسر الامور وتحللها كانت متفشية في ما يذكر غالبا من احداث فيقول: (وبأرض لورقة يسقي نهر كنيل مصر، يبسط على الأرض فإذا غاض يزرع عليه، ويبقى طعامها في المطامير خمسين سنة وأكثر ولا يتغير، وكثيراً ما تصيبها آفة الجراد. وحكي انه كانت في بعض كنائسها جرادة من ذهب، وكانت لورقة آمنة من جائحة الجراد، فسرقت تلك الجرادة فظهر الجراد في ذلك العام، ولم يفقد بعد ذلك)¹، وهنا نرى ان تسمية الطير في بلاد الشام هي نفس تسمية المدينة التي يجاء الماء منها وسماه القزويني اسما اخر هو(السودانية).ان البحث في هذا الموضوع هو بحث في اساليب التفكير آنذاك وفي الذهنية الاتباعية التي لا تحلل الظواهر وتعتمد الخرافة وهي الاعتقاد النابع من الجهل والخوف من المجهول ويعرفها رندوس هاوس من انها (الاعتقاد او العقيدة المفتقدة للدليل العلمي) وهي ظاهرة نفسية اجتماعية تغلغت في اذهان البشر منذ الاف السنين وبانت تسيطر عليه في السلوك والفكر ويتم تناقل هذه الافكار من جيل الى جيل² ففي زمن الملك المعظم ظهر الجراد في الشام اكل الزرع والشجر فارسل الصدر البكري المحتسب مع متصوفة لجلب

¹ سميرم: بضم أوله وفتح ثانيه وسكون الباء المثناة من تحت ثم راء مفتوحة وميم بلدة بين أصبهان وشيراز في نصف الطريق وهي آخر حدود أصبهان. ياقوت الحموي، معجم البلدان، 3/257.

² احمد جمال الدين، معجم جغرافية واسط، 145 .

³ يرى ابن الوردي ان طيور السممر هي نفسها طيور السودانية. سراج الدين بن الوردي، خريدة العجائب وفريدة الغرائب، 68.

⁴ القزويني، اثار البلاد، 159.

¹ القزويني، اثار البلاد، 228.

² د.ايرج دستيار، الانسان والخرافة من منظور سيكولوجي / 37.

الماء الذي يجذب طائر السممر³ وامره ان يذهب الى تلك العين في بلاد العجم ويحمل قوارير الماء على رؤوس الرماح ليتبعه الطائر الذي يأكل الجراد⁴. وفي سنة 766هـ قدم البريد من الشرق حاملا معه قماقم ماء يتبعها طير صغير قدر الزرور يعرف بالسممر (ماء السممر يجلب من منطقة واقعة بين اصفهان وشيراز وهو ماء معدني يعرف في إيران باسم «آب مرغان» أي ماء الطيور. وروى المرادي في سلك الدرر أنه في سنة 1061هـ - 1650م قدم الجراد الى الشام فكتبوا له مراسلات من قبل القاضي علق في الأماكن فلم يصر ضرر على الزرع وظهر من ذلك تأثير عجيب في دفع مضراته ونشر صورة المراسلات وكان فيها: «بسم الله الرحمن الرحيم وهو حسبي ونعم الوكيل. بسم الله ما شاء الله، لا يسوق الخير إلا الله ولا يأتي الحسنات إلا الله. ما شاء الله لا يصرف السوء الى الله. ما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن. لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم. أيها الجراد المنتشر ببستان كذا - بالأرض كذا - تحضر مجلس الشرع الشريف بدمشق وترحل بقدرة الله تعالى عن البستان المذكور»¹. ويعلق الماء في اوان في اماكن من الجامع الاموي بعد ان بعث نائب الشام بجلبه اثر انتشار الجراد بدمشق واعمالها فكثر السممر بدمشق اثرها وافنى الجراد. وفي سنة 592هـ ينقل النويري عن القاضي الفاضل عن ابن شداد انتشار الجراد في الشام واكله الزروع الا ما فأعلم الملك الظاهر غازي صاحب حلب عن طائر يسمى السمندل، إذا ظهر الجراد ببلاد أحضر إليها ماءً من مكان مخصوص فتبعه ذلك الطائر ووقع على الجراد فأثله واستخرج بيضه من التراب ونظف البلاد منه. قال: فندب ثلاثة نفر من العجم ذوي قوة في أبدانهم وصبر على مشقة المشي في أسفارهم، وأزاح علقهم بنفقة وسعها عليهم، وساروا على خوزستان، واستدلوا على الضيعة التي هي من عملها وفيها هذا الماء، فوصلوا إليها وحملوا من الماء، ووجدوا هذه العين على وجه الأرض لا تبلغ إلى أن تفيض فتسبح ولا إلى أن تغيض فتستقي. ومن تدبير هذا الماء إلى أن يتم به المراد أن يحمله الماشي ولا يركب، وإذا نزل بمنزلة علقه ولا يضعه على الأرض؛ وكان الملك الظاهر قد سير معهم دواب يركبها من لم يحمل الماء بالنوبة ويمشي من يحمله؛ ومن عادة من يحمله ألا ينفرد بنفسه وألا يسير إلا في قافلة وأن يعلم أهلها بما معه ويشهدهم أنه ما ركب ظهر دابة في حال حمله، وأنه مشي والماء في إنائه في يده؛ وكلما وصلت قافلة إلى بلد أدى شهود القافلة ما شهدوا به عند الحاكم؛ ويتنجز حامل الماء كتباً حكيمية من قضاة البلاد في أمر الماء بصحة نسبه وكيفية حمله. قال: ولم يزلوا على ذلك إلى أن وصلوا إلى حلب، فعلق ذلك الماء ووصل ذلك الطائر في جمع كجمع الجراد وأكثر، وهو يشبه السمان في قدره ولونه، ووقع على الجراد فأثله واستأصله. قيل: إنه كان يأكل الجراد والثنتين والثلاث والأربع في دفعة ويرميها في الحال من بطنه، وإنه يتتبع مكان بيضه في الأرض فيبحث عنه بمنافيره وأخرجه، حتى صارت الأرض كالغربال من أثر نقره¹، وفي زمن ابي سعيد السيرافي ظهر الجراد وشكا الناس منه في مجلسه وكان احد الجالسين رجل زرع في النهران اربعة الاف جريب ملكا

³ طائر السممر: موطنه أوروبا وغربي وسط آسيا، يقطع في الشتاء الى الهند يسكن الارض الحرجية القاحلة، والبوداي، والتلال يشته في الارض العشباء والارض الزراعية والجنابات الشوكية. عادات هذا الطائر في الالتهام الذريع للجراد كانت موضع تقدير بني البشر قرونا طويلة، تتجمع هذه الطيور في اسراب كبيرة حيثما غزوت أعداد الجراد وقد يستقر بها المقام فتفرخ في المنطقة.

إذا فشل الجراد في الظهور في السنوات التالية رحلت الطيور وقد لا تتوب للتفريخ عدة مواسم ورغم هذا فهي لا تقتصر في اكلها على الجراد بل تفترس حشرات اخرى، كما تأكل ايضا الثمار والبذور والرحيق احيانا قد يتسبب احد الاسراب في احداث تلف خطير لمحصول الثمار. (<http://syrianhunter.ahlamontada.net>)

⁴ تاريخ الاسلام، 322/7.

¹ عبد اللطيف فاخوري، ملحق جريدة اللواء، اللواء الثقافي، 2013.

¹ النويري، نهاية الارب في فنون الادب/1145.

وضمامنا واجارة واتى على جميع ذلك الجراد مما ادى الى وفاة الرجل كمدا²، ندر وفي سنة 835 عم الخراب بين توزيع³ الى بغداد وكثر الجراد ولم يدع فيها اخضرا. ونجد ما كان يفعله الماء الذي يؤتى به من المشرق وكيف يتبعه طائر السممر الذي يأكل الجراد متواترا في مصادر عدة ولاشك ان الاعتقاد بذلك كان مسلمة لا يمكن مناقشتها وهي تبين نمط الذهنية التي تصف دون ان تعطي السبب العلمي للظاهرة ونجد ما يمكن ان يفعله متصوف بالجراد عندما يبدأ بالهيج باسم الله لمحاربة اسراب الجراد، فعندما وقع الجراد بدمشق سنة 996هـ كان المتصوف احمد العرة (جالساً في الشرف الشمالي، وهو يلهج بذكر الله تعالى على عادته بحيث لا تسكن حركة لسانه، فعرفت أنه حمل حملة الناس في اللجوء إلى الله تعالى في رفع الجراد، وهلك بإذن الله تعالى الجراد في تلك السنة)³ وفي حوالي سنة 964هـ ارسل قباد باشا ابن امير امراء حلب رجلا اعجميا الى ما وراء اصفهان لجلب طائر السممر لغرض القضاء على الجراد فاستقبله اهل حلب بالتهليل والتكبير وامر قباد باشا بجمع الجراد فجمع الناس منه في حلب مائة كيل⁴، ومن العجائب أن طائرا يسمى السممر وهو قدر الزرزور ومن شأنه أنه يهلك الجراد قبل أن يأوى الى عين ماء في أقصى بلاد العجم فاذا نزل في بلادهم الجراد أرسلوا فارسين الى تلك العين فيحضرن لهم من ماء تلك العين فيعلقونه بين السماء والأرض فاذا أتى الماء الى الأرض التي فيها الجراد يتبعه الطائر المعروف ب:(السممر) فيقتل الجراد ويفنيه عن آخره ويقال ما دام ذلك الماء في الأرض لا يدخل اليها الجراد. ومن شأن هذا الماء أنه اذا كان في اثناء ووضع على الأرض بطل السر الذي به وأما قولهم في ارسال فارسين الى تلك العين التي يأوي اليها السممر فارسين خشية أن يموت أحدهما فيحضر الماء الآخر ويقال ان عين الماء هي التي تسمى : السممر واليها ينسب ذلك الطير. ومما يؤيد هذا الخبران في سنة اثنتين وخمسين وثمانمائة أحضر بعض الاعاجم الى الملك الظاهر جقمق. قمقم نحاس مختوما وزعم أن فيه ماء السممر فأنعم عليه السلطان بألف دينار في مقابلة تعبته فعلق الملك الظاهر ذلك القمقم في سقف الكبير والسممر معلق به مدة طويلة فمن يومئذ امتنع الجراد عن مصر¹، (وفي يوم الخميس الخامس والعشرين من ذي القعدة من سنة 766هـ قدم البريد من ناحية المشرق ومعهم قمام ماء من عين هناك من خاصيته إنه يتبعه طير يسمى السممر أصفر الريش قريب من شكل الخطاف من شأنه إذا قدم الجراد إلى البلد الذي هو فيه أنه يفنيه ويأكله أكلاً سريعاً، فلا يلبث الجراد إلا قليلاً حتى يرحل أو يؤكل على ما ذكر، ولم أشاهد ذلك).²

وعند تتبع بعض اساليب مكافحة الجراد في العصر الحديث ما يفعله بعض اهل السودان وفي دارفور خاصة في مكافحته حيث يوجد شخص يعرف ب(الدمباري) وفي حادثة بعينها سنة 1918م وعند قدوم الجراد سقي هذا الدمباري شرابا خاصا مكون من جذور نباتات واعطي عصا بطول ثمانية اقدام وهي من نباتات تلك البلاد وربط بطرفيها كرتين تحملان مسحوقا من جذور نباتات خاصة ملفوفة بقماش كتاني وربطة صغير من زغب النعام الاسود وقرن غزال فيصعد الدمباري الى مكان عال في اول ظهور الجراد ثم يلوح بعصاه مرددا كلمات سحرية ويزعمون ان الجراد يهرب حينها.³

² الحموي، معجم الادباء/345.

³ تَوَزَّرَ: بالفتح ثم السكون وفتح الزاي وراء. مدينة في أقصى إفريقية من نواحي الزاب الكبير من أعمال الجريد معمورة بينها وبين نَقْطَةِ عشرة فراسخ وأرضها سبخة بها نخل كثير. الحموي، معجم البلدان، 1/435.

³ الغزي، الكواكب السائرة في اعيان النجم المائة العاشرة/367.

⁴ المصدر نفسه، 456.

¹ السيوطي، بدائع الزهور في وقائع الدهور، موقع الوراق.

<http://www.alwarraq>.

² ابن كثير، البداية والنهاية، 3/344.

³ دون كاتب، طائر الجراد، اعتقاد غريب في السودان/ 963.

المصادر والمراجع والدوريات:

القران الكريم.

ابن الاثير، عز الدين الجزري(ت:630هـ)

الكامل في التاريخ، تحقيق: ابو الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1407هـ/1987م).
اللباب في تهذيب الانساب، مكتبة المثنى، بغداد، د.ت.

اخوان الصفا:

رسائل اخوان الصفا وخلان الوفا، دار صادر، بيروت، د.ت.

- الادريسي، ابو عبد الله محمد بن عبد الله بن ادريس الحمودي (ت: 560)،

نزهة المشتاق في اختراق الافاق، عالم الكتب، بيروت، 1409هـ، 1989م.

الاصفهاني، ابو الفرج علي بن الحسين(ت:356هـ).

الاغاني، تحقيق: علي مهنة وسمير جابر، دار الفكر، لبنان، د.ت.

البيهقي، احمد بن الحسين بن علي بن موسى(ت: 458هـ).

سنن البيهقي الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، 1414هـ، 1994م.

الثعالبي، ابو منصور عبد الملك محمد بن اسماعيل (ت:429هـ).

- بتيمة الدهر، تحقيق: مفيد محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1413هـ، 1983.

ابن حزم، علي بن احمد بن سعيد(ت: 456هـ).

- المحلى، تحقيق: لجنة احياء التراث العربي، دار الافاق الجديدة، بيروت، د.ت.

- الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر(ت:255هـ)،

- البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1418هـ/8/199.

- الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1416هـ، 1996م.

- جمال الدين، احمد .

- معجم جغرافية واسط، مجلة سومر، العدد2، 1957م .

- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد(ت:597هـ) .

- المنتظم في تاريخ الملوك والامم، دار صادر، بيروت، 1358هـ.

- الجوهري، اسماعيل بن حماد(ت:393هـ).

- الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: احمد عبد الغفور عطا، دار العلم للملايين، (بيروت، 1407هـ).

- ابو الحب جليل .

- ملامح من عالم الحيوان القران الكريم، مجلة المورد، 1357هـ، العدد 27.

- ابن ابي الحديد، عز الدين ابو حامد عبد الحميد بن هبة الله المدائني (ت:655هـ).

- شرح نهج البلاغة، شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد ابراهيم، دار الكتاب العربي، دار الاميرة للطباعة والنشر والتوزيع، 2007م.

- الحموي، ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي شهاب الدين أبو عبد الله(ت:626هـ).

- معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1397هـ - 1993م.

- معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق: احسان عباس، دار الغرب الاسلامي، (بيروت، 1993م).

- ابن خلكان، ابو العباس شمس الدين احمد بن محمد بن ابي البكر(ت: 681هـ)،

- وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق: احسان عباس، دار الثقافة، لبنان، د.ت.
- الدميري، كمال الدين (ت:808هـ).
- حياة الحيوان الكبرى وبهامشه عجائب المخلوقات والحيوانات وغرائب الموجودات لزكريا محمد بن محمود القزويني، دار إحياء التراث العربي، لبنان، اعتنى بها وصححها الشيخ عبد اللطيف سامر بيتيه. د.ت.
- دون كاتب .
- طائر الجراد، اعتقاد غريب في السودان، مجلة الهلال، السنة الثالثة والثلاثون، ج9، 9 ذي القعدة، 1343.
- ديستار، د. ايرج .
- الانسان والخرافة من منظور سيكولوجي مقارنة بين الشرق والغرب، ترجمة: محمد عبد الرزاق، مجلة نصوص معاصرة، 1433هـ 2013م .
- الزمخشري، ابو القاسم بن محمد الخوارزمي، (ت:538هـ)،
- اساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، (1399هـ-1979م).
- السبحاني، جعفر،
- الامثال في القرآن الكريم، مؤسسة قران اهل البيت، (بغداد، 2001م).
- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة (ت:483هـ) .
- المبسوط، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع ابو عبدالله البصري الزهري (ت:230هـ) .
- الطبقات الكبرى، دار صادر، بيروت، د.ت.
- ابن سيرين، أبويكر محمد بن سيرين البصري (ت:110هـ).
- منتخب الكلام في تفسير الاحلام، دار الفكر، بيروت، د.ت.
- ابن سينا، ابو العلي الحسين بن علي (ت:428هـ).
- القانون في الطب، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، (ت:911هـ).
- الاتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ/ 1974 م.
- العسقلاني، احمد بن علي بن حجر (ت:852هـ) .
- لسان الميزان، ط3، مؤسسة العلمي، (بيروت، 1406هـ، 1986م).
- انباء الغمر بأبناء العمر، تحقيق: حسن حبشي، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية الطبعة، 1389/ 1419هـ/ 1969م/ 1998م.
- الغزي، محمد بن محمد نجم الدين، (ت:1061هـ)
- الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، تحقيق، خليل منصور، دار الكتب، المنصورة، 1418هـ - 1997م .
- الفراهيدي، الخليل بن احمد (ت:175هـ)
- العين، تحقيق : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د.ت.
- القرطبي، ابو عبد الله محمد بن احمد الانصاري (ت:671هـ).
- تفسير القرطبي، دار الشعب، القاهرة، د.ت.
- القزويني، زكريا بن محمد بن محمود، (ت:682هـ/1283م)
- اثار البلاد واخبار العباد، دار صادر، بيروت، 1960م
- القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري القلقشندي ثم القاهري ت : 821 هـ)

- صبح الاعشى في صناعة الانشا، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (ت: 774 هـ)
- البداية والنهاية، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، د.ت.
- لوغوف، جاك (إشراف) التاريخ الجديد، ترجمة وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري جمال الدين أبو الفضل، (ت: 711 هـ).
- لسان العرب، : دار صادر، بيروت، د.ت.
- المقرئزي، أحمد بن علي بن عبد القادر العبيد المقرئزي، (845 هـ).
- السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1418 هـ - 1997 م).
- موسى، سلامة،
- عقول الحشرات وطباعها، مجلة الهلال، ج9، السنة الحادية عشرة، 1331 هـ.
- الميداني النيسابوري، أبو الفضل احمد بن محمد (ت: 518 هـ).
- مجمع الامثال، دار المعرفة بيروت، د.ت .
- ابن النديم، محمد بن اسحاق ابو الفرج (ت: 385 هـ)
- الفهرست، دار المعرفة بيروت، (1398 هـ - 1987 م).
- النويري، أحمد بن عبد الوهاب النويري شهاب الدين، (ت: 733 هـ).
- نهاية الارب في فنون الادب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424 / 2004.
- ابن وحشية، أحمد بن علي، (ت: 296 هـ)
- الفلاحة النبطية، تحقيق توفيق فهد، المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية، 1993.
- ابن الوردي، سراج الدين أبو حفص عمر بن الوردي (ت 749 هـ) المكتبة الشعبية، بيروت، د.ت.
- <http://syrianhunter.ahlamontada.net>

الحسن بن علي بن زياد البجلي ودوره في رواية علم الحديث (ت220هـ)
 د. محمد جاسم حمزة الدليمي م.م فالح ظاهر عبد غنام الربيعي
 جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

**Al-Hasan bin Ali bin Ziyad al-Bujali and his Role in the Narration of
 Hadith (died 220 Hegira)
 Dr. Mohammad Jasim Hamza al-Dulaimi
 Assist. Lecturer Faleh Dhaher Abd Gannam al-Rubai'i
 University of Babylon / College of Basic Education**

Abstract

It is considered one of the distinctive schools in the history of Ahl-bait (Prophet's Household) (peace be upon them) because Shiites began in Iraq with the first companions of the prophet (peace be upon him) and with the beginning of the Islamic conquering battles when Shiite governors ruled Kufa such as Ammar bin Yasir and Abdullah bin Mas'ood. The school of Kufa developed during the period of Immam al-Sadiq (pbuh) and included about 4000 narrators. Most of them were from Kufa; this refers to the well-established complete school which was distinctive in spite of the hard circumstances that surrounded Immam al-Sadiq (pbuh) such as the hard political events and the various doctrinal trends: the injustice of the Umayyads and Abbasids, forced expatriation, violence, torture, and imprisonment. In addition, there were upheavals and revolutions and the appearance of various trends such as al-Murj'a, al-Ibadhiya, al-Ruzamiya and so on.

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين وعلى أصحابه المنتجبين، تناولنا في دراستنا شخصية بجلية كان لها دوراً مهماً في رواية علم الحديث هو الحسن بن علي بن زياد الوشاء البجلي الكوفي أحد أعلام القرن الثاني الهجري الشيخ المحدث الكبير في رواية الحديث، حيث قسم الباحث بحثه إلى مبحثين :

المبحث الأول: تناول اسم الراوي ونسبه أولاً وثانياً الإمام الصادق (ع) وأثره في مدرسة الكوفة حيث انشأ مدرستين عملاقتين هما مدرسة الإمام زين العابدين (ع) ومدرسة الإمام محمد الباقر (ع) التي أصبحت متسعة المضارب، فأن الإمام الصادق عاش في ظروف صعبة من حيث الوضع السياسي والتيارات الدينية والعقائدية . وثالثاً علم الحديث تعريفه ورابعاً دور الحسن بن علي بن زياد البجلي في رواية الحديث .

المبحث الثاني :

أولاً : النواذر لغة وثانياً: شيوخ الحسن بن علي بن زياد البجلي وثالثاً تلامذة الحسن بن علي بن زياد البجلي. أما من الدوافع التي دفعتني إلى اختيار الموضوع البحث عن دور الحسن بن علي بن زياد في رواية الحديث حبي في البحث عن جذور هذه الشخصية وبيان دورها المهم في رواية الحديث إضافة البحث عن مؤلفاته لكنني لم اعثر على مؤلفاته وإن المصادر تذكر له مؤلفات من المحتمل أن تكون مفقودة .

المبحث الأول :

أسمه: الحسن بن علي بن زياد⁽¹⁾ .

نسبه البجلي سمي بالبجلي نسبة إلى قبيلة بجله العربية القحطانية وهي بجيله بنت صعب بنت سعد العشيرة⁽²⁾. التي سكنت الكوفة أثناء تمصيرها من قبل الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب "رضي الله عنه" سنة 17هـ⁽³⁾.

كنيته: أبو محمد الوشاء *⁽⁴⁾ الشيخ الكبير وهو الحسن بن علي بن زياد البجلي الصيرفي كان من خيرة أصحاب الرضا عليه السلام ومن وجوه هذه الطائفة الشيعية⁽⁵⁾. وذكر السبحاني بقوله (انه كان عين من أعيان الشيعة ووجه من وجوهها كان من أصحاب الهادي (ع) أيضاً)⁽⁶⁾.

ولادته: لم تشر المصادر التاريخية ولا كتب التراجم والطبقات إلى سنة ولادته. ولكننا يمكن الاعتماد على سنة وفاة تلامذته كل من احمد بن محمد بن عيسى المتوفى في خلافة الرضا (ع) 203هـ⁽⁷⁾ وانه عاصر الفقيه الحسن بن زياد المولود سنة 116هـ والمتوفى سنة 204هـ لذا فانه يعد من محدثي القرن الأول وأوائل القرن الثاني باعتبار ان شيخا جميل بن دراج المتوفى سنة 203هـ⁽⁸⁾ وصفوان بن يحيى البجلي المتوفى سنة 210هـ⁽⁹⁾ .

(1) النجاشي، احمد بن علي بن العباس، تذهيب المقال في تنقيح كتاب الرجال، د.ط. تحقيق محمد علي الموحد الابيطي (بلا مك - بلا ت) ج2 ص 30-37، العلامة الحلي، الحسن بن يوسف بن المطهر، خلاصة الأقوال في معرفة الرجال، ط2، تحقيق جواد الفيومي، مؤسسة الفقهاء للطباعة والنشر، قم (إيران - بلا ت) ص 104 .

(2) ابن الكلبي، ابن المنذر محمد بن هشام، نسب معد واليمن الكبير، د.ط. تحقيق محمود فردوس العظم، دار اليقظة العربية للطباعة والنشر، (دمشق - بلا ت) ج1 ص 388، البتي، أبي جعفر بن عبد الولي، تذكرة الألباب بأصول الأنساب، تحقيق علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية للطباعة والنشر (القاهرة - 2006 م) ص 41 .

(3) الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، ط2، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف للطباعة والنشر (مصر- 1964م) ج3، ص 5773، ماسنيون، لويس، خطط الكوفة وشرح خريطتها، د.ط. تحقيق تقي بن محمد المصبيعي، مطبعة الوراق للطباعة والنشر (بيروت - 2009م) ص 31.

* جمعها وشي كأن المال عندهم زينة وجمال لهم كما يلبس الوشي للتحسن به. ينظر: ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1، تحقيق يوسف البقاعي وآخرون، مؤسسة الاعلامي للطباعة والنشر (بيروت - 2005م) مج4 ص 4294 .

(4) الأمين محسن، أعيان الشيعة، ط5، تحقيق حسن الأمين، دار التعارف للمطبوعات (بيروت - 1998م) ج3 ص 490.

(5) النجاشي، تذهيب المقال في تنقيح كتاب الرجال، ج2، ص 30-37، العلامة الحلي، خلاصة الأقوال في معرفة الرجال ص 104، الأمين، محسن، أعيان الشيعة، ط5، تحقيق حسن الأمين، دار التعارف للمطبوعات (بيروت - 1998م) ج3 ص 490 .

(6) جعفر، موسوعة طبقات الفقهاء، د.ط. تأليف اللجنة العلمية لمؤسسة الامام الصادق (ع)، دار الاضواء للطباعة والنشر (بيروت - 1999) مج3، ص 193 .

(7) الطوسي، اب جعفر محمد بن الحسن، رجال الطوسي، د.ط. تحقيق جواد الفيومي، مؤسسة النشر للتبليغ الاسلامي قم (إيران - 1373هـ) ص 81 - 83 .

(8) النجاشي، ابي العباس احمد بن علي بن احمد بن العباس، رجال النجاشي، ط10، تحقيق موسى الشيبيري الزنجاني، مؤسسة النشر الاسلامي للطباعة والنشر قم (إيران - 1407 هـ) ص 126 - 127 .

(9) الزركلي، خير الدين، الاعلام في قاموس الرجال وتراجم النساء، ط2، دار اليقظة العربية للطباعة والنشر (القاهرة - 1927م) ج3 ص 206 .

ثانياً: الإمام الصادق (ع) وأثره في مدرسة الكوفة :

تعتبر من المدارس المتميزة في تاريخ حياة أهل البيت (عليهم السلام) باعتبار أن التشيع دخل العراق مع النخبة الأولى كان من أصحاب النبي (ص) وفي بداية الفتوحات العربية الإسلامية حيث تولى الولاية في الكوفة . فكان عمار بن ياسر (1) وعبد الله بن مسعود (2)، حتى تطورت مدرسة الكوفة وضمت في أيام الإمام الصادق (ع) زهاء أكثر من أربعة آلاف محدث . وكان جلهم من الكوفة مما يؤكد تأسيس مدرسة متكاملة العناصر، واضحة المعالم على الرغم من العصر والظروف التي أحاطت بالإمام جعفر بن محمد الصادق (ع) والذي شهد الكثير من الأحداث السياسية منها التيارات العقائدية والوضع السياسي الصعب . منها ظلم وجود الامويين والعباسيين وأتباع سياسة التهجير والقسوة والعنف والتعذيب والقائهم في السجون . إضافة إلى التمردات والثورات . وظهور الفرق مثل المرجئة والاباضية - الرزامية وغيرها من الفرق .

الإمام الصادق (ع) انشأ مدرستين عملاقتين هما: أولاً مدرسة زين العابدين (ت 95هـ) وثانياً مدرسة الإمام الباقر (ت 114هـ). فمدرسة زين العابدين تمثل خلاصة التجربة النضالية الشاقة لدى الإمامين الحسن والحسين (ع) (3) لذا تفرغ الإمام جعفر الصادق (ع) لبعث الثراء وإحياء معالم الشريعة الإسلامية وتجديد الحضارة العربية الإسلامية، وبناء حقوق الإنسان لذا استلهم فقهه ونصوصه وهو يحتضن مدرسة الحديث النبوي الشريف ومؤسس علم الأصول لذا ازدهرت مدرسة الكوفة على يد الإمام الصادق (ع) وتلاميذه ويتأثير من الحركة العلمية القوية التي أوجدها الإمام (ع) في هذا الوسط الفكري والعلمي (4).

المبحث الثاني :

أولاً: الحسن بن علي الوشاء وكتاب النوادر .

تميزت مدرسة الكوفة بكثرة الأصول والكتب الحديثية وكان ذلك مؤشراً واضحاً على نشاط العلمي والتدريسي في علم الحديث والفقه كما احتوت النوادر وتميزت بها .

أ- **النوادر لغة :** تعني نذر الشيء ندرا سقط (5) . من جوف الشيء أي فتبين أشياء فظهر (6) .

ب- **أما إصلاح المحدثين:** فهي عنوان عام لنوع من مؤلفات الأصحاب في القرون الأربعة الأولى للهجرة، وكان يجمع فيها الأحاديث غير المشهورة، أو التي تشتمل على أحكام غير متداولة أو استثنائية ومستدركة لغيرها (7). وان الكثير من الكوفيين كانت لهم هذه النوادر وبضمنهم الحسن بن علي الوشاء بل عدها أحد المشايخ الكبار أنها ككتب

(1) عبد الله بن مسعود، من هذيل ورهط منهم بنو عمرو بن الحارث بن تميم بن سعد بن هذيل وكان من حلفاء بني زهرة . ويكنى أبا عبد الرحمن شهد مع رسول الله (ص) بدر وبيعة الرضوان وكان على قضاء الكوفة ثم صار إلى المدينة توفي بها سنة 32هـ . ينظر: ابن قتيبة، المعارف ص 249 .

(11) عمار بن ياسر، هو عمار بن عامر بن مالك بن عنس وعنس بطن من مذمج من اليمن رهط العنسي الكذاب المتنبئ . شهد صفين مع الإمام علي عليه السلام قتل سنة 37هـ . ينظر: ابن قتيبة . أبي محمد عبد الله بن مسلم، المعارف ط1، تحقيق ثروة عكاشة مطبعة شريعت، قم (1427 هـ) ص 256 .

(12) المجلسي، محمد بن تقي الدين، بحار الأنوار، ط2، مؤسسة الوفاء للطباعة والنشر (بلا مك - 1403 هـ) ج47، ص 1؛ الصغير، محمد حسين علي، الإمام زين العابدين (ع)، والإمام جعفر الصادق (ع)، د. ط . دار المعارف للطباعة والنشر (بيروت - 2002 م) ص 26

(4) خوير، هناء حسين علوان، مدرسة الكوفة الحديثية خلال القرنين الأول والثاني الهجريين، مطبعة الروضة الحيدرية، الرسائل الجامعية، العدد 18 (النجف - 2012م)، ص 81 .

(5) أين فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، د. ط. تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر (بيروت - 1979م) ص 982 .

(6) الفيروز ابادي، محمد بن الحسن، القاموس المحيط، ط2، تحقيق محمد عبد الرحمن الرعشلي، طبعة جديدة منقحة، دار احياء التراث العربي (بيروت - 2003 م) ص 447.

(7) الطهراني، آغا برزك، الذريعة إلى تصانيف الشيعة، د. ط. دار الاضواء للطباعة والنشر، (بيروت - 1403 هـ) ج4، ص 315 .

الأصول الأربعمئة⁽¹⁾. حيث روى الكليني بسند عن الحسن بن علي الوشاء عن احمد بن عائد عن أبي خديجة عن أبي عبد الله قال (من أراد الحديث لمنفعة الدنيا ثم يكن له في الآخرة نصيب، ومن أراد خير الآخرة أعطاه الله خير الدنيا والآخرة⁽²⁾). ذكر الطوسي رواية عن الحسن بن علي الوشاء عن رجل عن جميل بن دراج عن أبي جعفر الصادق (ع) قلت له يفوت الرجل والعصر والمغرب وذكرها عند العشاء، قال يبدأ بالوقت الذي هو فيه فانه لا يؤمن الموت فيكون قد ترك الصلاة فريضة في وقت قد دخلت ثم يقضي ما فاتته الأولى فالأولى⁽³⁾).

أما صلة الحسن بن علي الوشاء بالإمام الرضا (ع) هي الواصلة حيث انه روى عنه كقول الإمام زين العابدين علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليه السلام على الأئمة الفرض ما ليس على شيعتهم وعلى شيعتنا ما ليس علينا أمرهم أن يسألونا⁽⁴⁾. قال ((فسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون))⁽⁵⁾.

ذكر السبحاني بقوله (إن الحسن بن علي بن زياد الوشاء بقي حيا في سنة 220 هـ⁽⁶⁾).

يرى الباحث أن الحسن بن علي بن زياد الوشاء البجلي الكوفي يعد من الفقهاء المعمرين لأنه روى عن أهل البيت الأطهار. حيث عاصر كل من الإمام أبي عبد الله جعفر بن محمد الصادق (ع) لبيان أخباره ومنزلته وما اشتهر به الإمام من العلوم والأصول وكذلك الإمام أبي الحسن الرضا (ع) والكاظم (ع) وبيان ولادته وإخباره ومعجزاته وذكر الإمام الكاظم فقال صاحب هذا الأمر لا يلهو ولا يلعب فاقبل أبو الحسن وكان معه بهمه وهو يقول لها اسجدي لربك فاخذ أبو عبد الله البهमे إليه وقال بابي وأمي لا يلهو ولا يلعب. ثم روى عن الإمام أبو الحسن علي بن محمد الهادي (ع) وذكر له دلائله وإخباره وبراهينه وإثباتاته.

ثانياً: أشهر شيوخ الحسن بن زياد البجلي

سوف يتم ترتيب أبرز شيوخه الحسن بن زياد البجلي حسب الحروف الهجائية :

- 1- احمد بن عائد بن حبيب الاحمسي البجلي، مولى ثقة صاحب أبا خديجة سالم بن مكرم⁽⁷⁾ واخذ عنه وعرف به وكان حلالاً⁽⁸⁾. له كتاب اخبرنا محمد بن علي قال حدثنا علي بن حاتم قال: حدثنا محمد بن احمد بن ثابت قال: حدثنا علي بن الحسين بن عمرو الخزاز عن احمد بن عائد بكتابه⁽⁹⁾.
- وذكر الطوسي وقال عنه (احمد بن عائد كنيته أبو علي من أصحاب الإمام جعفر بن محمد الصادق)⁽¹⁰⁾.

⁽¹⁾المصدر نفسه ج24 ص 316.

⁽²⁾ ابي جعفر بن محمد بن يعقوب، اصول الكافي، ط1، منشورات مؤسسة الاعلمي للطباعة والنشر(بيروت - 2005) ج20 ص 1 كتاب فضل العلم باب المستأكل بعلمه والمباهي به الحديث.

⁽³⁾ ابي جعفر بن محمد بن الحسن، تهذيب الاحكام، ط1، مؤسسة الاعلمي للطباعة والنشر، قم (ايران - 2005 م) ج50 ص2 باب احكام السهو في الصلاة.

⁽⁴⁾الحكيم، حسن عيسى، الكوفة بين العمق التاريخي والتطور العملي ص 325.

⁽⁵⁾الانبياء - ايه 7.

⁽⁶⁾جعفر، موسوعة طبقات الفقهاء، ج3 ص192-193.

⁽⁷⁾أبا خديجة: هو سالم بن مكرم بن عبد الله ابو خديجة ويقال ابو سلمة الكناسي صاحب الغنم مولى بني اسد الجمال كنيته ابا خديجة وكان ثقة. ينظر، النجاشي، ابو العباس احمد بن علي، رجال النجاشي، ط1، تحقيق موسى الشنبري الزنجاني مؤسسة النشر الاسلامي للطباعة والنشر (قم - 1432هـ) ص188.

⁽⁸⁾حلالاً: واحله انزله واحل له الشي جعله حلالاً له واحل المحرم لغة في حل خرج الى الحل واخرج من ميثاق كان عليه. ينظر: الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ط5، دار المعرفة للطباعة والنشر (بيروت - 2005 م) ص146.

⁽⁹⁾النجاشي، رجال النجاشي، ص99.

⁽¹⁰⁾ابي جعفر بن محمد بن الحسن، رجال الطوسي، د.ط، تحقيق جواد الفيومي، مؤسسة النشر للتبليغ الاسلامي لجنة المدرسين قم (ايران - 1373هـ) ص156.

2 - جميل بن دراج: ودراج يكنى بأبي الصبيح بن عبد الله كنيته أبو علي النخعي، وكان ثقة، حيث روى عن أبي عبد الله جعفر بن محمد الصادق (ع) وأبي الحسن الرضا (ع) واخذ زواره وأخوه نوح بن دراج القاضي وكان أكبر من نوح عمى في آخر عمره توفي في أيام الرضا (1).

وبيضيف الطوسي بقوله (كان جميل بن دراج مولى النخع كوفي وكان من أصحاب الإمام جعفر بن محمد الصادق (ع)(2).
3- صفوان بن يحيى البجلي: كنيته أبو محمد البجلي، كوفي ثقة، عين روى أبوه عن أبي عبد الله و روى هو عن الرضا (ع) وكانت له منزلة شريفة عند الرضا وقد توكل للرضا وأبي جعفر محمد الصادق (عليهما السلام) اتصف بالزهد والعبادة وكان جماعة الواقعة(3) بذلوا مالا كثيرا، وكان شريكا لعبد الله بن جندب وعلي بن النعمان(4). توفي سنة 210هـ(5).

4- الياس بن عمرو البجلي الكوفي: نزيل الكوفة، كان من أصحاب الإمامين الباقر والصادق عليهما السلام وكان بني الياس من الأسر العلمية في الكوفة ومن رواة الحديث، ثقة يعد من الطبقة الخامسة (6).

ثالثا: أشهر تلامذة الحسن بن زياد البجلي: ومن أبرز تلامذته هما

1- احمد بن محمد بن عيسى بن عبد الله بن سعد بن مالك بن الاحوص بن سائب بن مالك بن عامر الأشعري من بني دخران بن عوف بن الجماهر بن الأشعر يكنى أبا جعفر وأول من سكن قسم .من أبائه سعد بن مالك بن الاحوص وكان سائب بن مالك وفد إلى النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وهاجر الكوفة وأقام بها كان احمد بن محمد بن عيسى يروي عن الحسن بن محبوب، إن أصحابنا يتهمون بن محبوب في أبي حمزة الثمالي قد تاب ورجع عن هذا القول (7).
ذكر الطوسي قال عنه (إن احمد بن محمد بن عيسى الأشعري كان من أصحاب الرضا (عليه السلام) (8).
2- علي بن معبد البغدادي: نزيل بغداد، كان ثقة من أصحاب أبي الحسن الثالث علي بن محمد الهادي (عليه السلام)(9).

الخاتمة

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج:

- 1- كان الحسن بن علي الوشاء البجلي الكوفي احد أعلام قبيلة بجلة في علم الفقه ومن أعلام القرن الثاني للهجرة وكان له دوراً مهماً في الفقه .
- 2- عد الحسن بن علي بن زياد الوشاء من أصحاب النواذر الكوفية، بحيث أصبحت لديه مؤلفات كثيرة منها ثواب الحج - كتاب النواذر، مسائل الرضا (ع) وأجوبتها . لم اعثر على هذه الكتب وربما تكون مفقودة ومعرضة إلى التلف. ولكن المصادر ذكرتها .
- 3- بقي حيا إلى سنة 220هـ وانه روى عن أهل البيت كل من أبي عبد الله جعفر بن محمد الصادق عليه السلام والإمام موسى الكاظم (ع) والإمام أبي الحسن الرضا عليه السلام والإمام علي الهادي عليه السلام وكان ثقة .

(1) النجاشي، رجال النجاشي مصدر سابق ص 126- 127 .

(2) ابي جعفر، محمد بن الحسن، رجال الطوسي ص 177.

(3) الواقعة: هم اتباع محمد الباقر بن علي بن زين العابدين وابنه الصادق عليها السلام قالوا بأمانتهما وامامة والدهما زين العابدين الا انهم من توقف على واحد منهما وما ساق الامامة الى اولادهما. ينظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل، ط2، تحقيق محمد فتح الله بدران، مكتبة الانجلو المصرية للطباعة والنشر (القاهرة - 1965م) ص 447 .

(4) النجاشي، رجال النجاشي، ص 197؛ الطوسي، رجال الطوسي ص 338 .

(5) الزركلي، الاعلام في قاموس الرجال وتراجم النساء ج3، ص206.

(6) التبريزي، ابو طالب، معجم الثقات في ترتيب الطبقات، ط2، مؤسسة النشر الاسلامي للطباعة والنشر (قم - 1391هـ) ص 22.

(7) النجاشي، رجال النجاشي ص 81 - 83 .

(8) ابي جعفر محمد بن الحسن، رجال الطوسي ص 371 .

(9) الطوسي، رجال الطوسي، ص 388 .

قائمة المصادر

القرآن الكريم

- 1-البتي، أبي جعفر بن عبد الولي ت 488هـ - تذكرة الألباب بأصول الأنساب، ط1، تحقيق علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية للطباعة والنشر، (القاهرة - 2006م) .
- 2-التهانوي، محمد علي بن عبد الله ت 967هـ - كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون.د.ط. (بيروت - بلا ت) .
- 3-الحلي، الحسن بن يوسف بن مطهر ت 726هـ - خلاصة الأقوال في معرفة الرجال، تحقيق جواد الفيومي، مؤسسة الفقهاء للنشر (إيران - بلا ت) .
- 4-حاجي خليفة، مصطفى عبد الله (ت 1067هـ) - كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، د.ط. مكتبة المثنى (بغداد - 1987م) .
- 5-الخوئي، أبو القاسم- المعين على معجم رجال الحديث - ط1، تحقيق محمد الفلسفي مؤسسة الاستنارة الروضوية، قم (إيران - بلا ت) .
- 6-الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت 385هـ) - مختار الصحاح، ط5، دار المعرفة للطباعة والنشر، (بيروت - 2005 م) .
- 7-الزر كلّي، خير الدين - (804هـ) الإعلام في قاموس الرجال وتراجم النساء، ط2، دار اليقظة العربية للطباعة والنشر (القاهرة - 1927م).
- 8-السبحاني، جعفر، مؤسسة طبقات الفقهاء - د.ط. تأليف لجنة مؤسسة الإمام الصادق (ع) دار الأضواء للطباعة والنشر (بيروت - 1999م).
- 8-كليات علم الرجال - ط5- مؤسسة النشر الإسلامي للطباعة والنشر، قم (إيران - 1423هـ).
- 10-الشهرستاني، احمد بن عبد الكريم (ت 548هـ) - الملل والنحل، ط1، تحقيق فتح الله بدران (بيروت - 1956م) .
- 11-الطبري، محمد بن جرير بن جعفر (ت 310هـ)، تاريخ الرسل والملوك، ط2 تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف للطباعة والنشر (مصر - 1964م).
- 12-الطوسي، أبي جعفر بن محمد بن الحسين 460هـ - تهذيب الأحكام، ط1، مؤسسة الاعلمي للطباعة والنشر قم (إيران - 2005م) .
- 13-رجال الطوسي، د.ط. تحقيق، جواد الفيومي، مؤسسة النشر الإسلامي للطباعة والنشر، لجنة المدرسين، قم (إيران - 1373هـ) .
- 14-طاش كبري زادة، مفتاح السعادة في موضوع العلوم د.ط. مطبعة الاستقلال (القاهرة - بلا ت) .
- 15-الطهراني، أغا برزك، الذريعة إلى تصانيف الشيعة، د. ط. دار الأضواء للطباعة والنشر (بيروت - 1403هـ) .
- 16-ابن فارس، أبو الحسين احمد 387هـ - معجم مقاييس اللغة، د.ط. تحقيق، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر (بيروت - 1979م) .
- 17-أبن قتيبة، أبي عبد الله محمد بن مسلم ت 276هـ - المعارف، ط5، تحقيق ثروة عكاشة، مطبعة شريعت (قم - 1427هـ)
- 18-الفيروز أبادي، محمد بن الحسن، القاموس المحيط، ط2، تحقيق، محمد عبد الرحمن المرعشي، دار إحياء التراث العربي، (بيروت - 2003م).
- 19-ابن الكلبي، أبو المنذر محمد بن هشام(204هـ) - نسب معد واليمن الكبير، د.ط. تحقيق، محمود فردوس العظم، دار اليقظة العربية (دمشق - بلا ت).

- 20- الكيليني، أبي جعفر بن محمد بن يعقوب (ت 421هـ) - أصول الكافي، ط1، منشورات مؤسسة الاعلمي للطباعة والنشر (بيروت -2005م) .
- 21- المجلسي، محمد بن تقي الدين، ت 1111هـ - ، بحار الأنوار، ط5، مؤسسة الوفاء للطباعة والنشر، (بلا مك - 1403هـ)
- 22- ابن منظور : أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، ط1، تحقيق يوسف البقاعي وآخرون، مؤسسة الاعلمي للطباعة والنشر . (بيروت - 2005م) .
- 23- الأمين : محسن، أعيان الشيعة، ط5، تحقيق حسن الأمين، دار العارف للمطبوعات (بيروت - 1998م) .
- 24- النجاشي، احمد بن علي بن العباس (ت 450هـ)، تهذيب المقال في تنقيح كتاب الرجال، د.ط.، تحقيق محمد علي الموحد الأبيض، (بلا ت) .
- 25- رجال النجاشي، ط 10، تحقيق، موسى الشيبيري الزنجاني، مؤسسة النشر الإسلامي للطباعة والنشر، لجنة المدرسين، قم (إيران - 1407هـ) .

المراجع

- 26- البراقي، محمد حسين (ت1300هـ)، تاريخ الكوفة، ط2، تحقيق محمد صادق بحر العلوم، (النجف - 1988م).
- 27- الحكيم، حسن عيسى، الكوفة بين العمق التاريخي والتطور العلمي، منشورات العارف للإعمال (النجف - 2011م).
- 28- خوير، هناء حسين علوان، مدرسة الكوفة الحديثية خلال القرنين الأول والثاني الهجريين، الرسائل الجامعية العدد 18 (النجف -2012م).
- 29- ماسنيون لويس، خطط الكوفة وشرح خريطتها، ترجمة تقي بن محمد المصعبي، مطبعة دار الوراق (كربلاء - 1939م).

الخطابة العربية في العصر الوسيط (656-1213هـ) - دراسة في الموضوع والفن**أ.م.د. حسين عبد العال الهبيبي****كلية الفقه / جامعة الكوفة****Arab Oratory in Mediaeval Age****A Study in Subject and Technique****Asst.Prof.Dr. Hussain AbdulAl Al-Lihaiby****College of Jurisprudence/ University of Kufa****Abstract**

Oratory is one of the literary arts that Man had known since the early history, it aims at affecting the audiences or listeners, so prophets used it as a device to defuse their instructions and attract people, with eloquence and rhetoric they change regimes and nations.

Arab literature had a long history in the development of this art till it reached the peak at the early beginning of Islamic era and the Omayyad era , yet it had weaken during the mediaeval age with which we are dealing in this paper.

The Mediaeval Age is the period from (656A.H = 1258 A.D), the year on which the Mongol had occupied Baghdad and ended the Abbasside caliphate, to(922 A.H = 1517 A.D) where Ottomans had occupied Egypt. Critics used to call this period as the Dark Age; the Arab nation had witnessed degradation and degeneration in all fields, the reason, as they said, was that the rulers were not Arab and did not understand the Arabic language, literary for them have no sense, those critics see the negative image of this age which could be right if we were talking about the Ottoman era.

In fact this is not fair for this age heritage and literary as well as its encyclopedic books in the different fields of knowledge which could not be neglected.

Hence oratory, in this age, has an important status where it had witnessed degradation and degeneration, so it must be studied fully to reveal its aspects, characteristic and the reasons of its degeneration. These reasons motivate the researcher to deal with this subject collecting information.

The study includes a preface and two chapters. The preface deals with the history of oratory. in the first chapter the types of oratory in Mediaeval Age the and its aspects, of its type at that time we have:- the religious oratory, the social and war oratory.

The second chapter is devoted to the technical study of oratory in the Mediaeval Age where the it studies the technical characteristics of it such on the levels of formation, style and contain.

المقدمة:

إنّ الخطابة من الفنون الأدبية التي عرفها الإنسان منذ عهدٍ مبكر، وهي تهدف إلى التأثير في نفوس السامعين واستمالتهم وإقناعهم؛ لهذا اتخذها الأنبياء أداةً مهمة في نشر تعاليمهم، وشدّ الناس إليهم، ولم يستطيعوا أن يهدوا الأمم إلّا بقوة المنطق، وبراعة البيان.

وقد قطع الأدب العربي شوطاً طويلاً في تطوّر هذا الفن حتى بلغ أوج عظّمته من الرّقي والازدهار في عصر صدر الإسلام وعصر بني أمية، ثم ما لبث أن أصابها الوهن في العصر الوسيط الذي نحن بصدد دراسة الخطابة فيه.

ويراد بالعصر الوسيط العصر الممتد من سنة (656هـ = 1258م) وهي السنة التي اجتاحت فيها المغول بغداد، وأنهوا الخلافة العباسية، وينتهي هذا العصر سنة (1213هـ = 1789م)، وهي السنة التي استولى فيها نابليون بونابرت على مصر، وهو ما اصطلح النقاد على تسميته بعصر الفترة المظلمة، وعدّوه عصر انحطاط للأمة العربية في جميع مجالاتها؛ وحجّتهم في ذلك هو أن حكّام البلاد العربية في تلك الحقبة كانوا من الأعاجم، وهم لا يفهمون من اللغة العربية ما يفهمه العرب أنفسهم، ولا يتدقّقون الأدب الذي أصبح في حالة تكرب النفس، وتملأ القلب بالهم، وتشق على الطبع الأصل، وتنبو عن الذوق السليم، وهؤلاء لا يرون إلّا الصورة السيئة لهذا العصر.

وفي الحق أن في هذا تجنّ على تراث هذا العصر وأدبه، الذي خلّف لنا تراثاً ضخماً لا يستهان به من نتاج أدبي هائل، ومن كتب موسوعية في شتّى ميادين العلم والمعرفة.

ومن هنا فإنّ الخطابة في هذا العصر لها أهميتها من حيث ما أصاب بعض ضروبها من الخمول والفتور بسبب الإهمال الذي تعرّضت له، وضياح قسم لا يستهان به من خطب هذا العصر؛ لذا كان لا بدّ لهذه الخطابة من دراسة وافية لاستجلاء خصائصها وسماتها؛ فهي ما زالت بحاجة إلى المزيد من العناية والدرس والتأمل، وهذا ما دفعني إلى اختيارها موضوعاً، فانصبّ اهتمامي على جمع مادة البحث في جملة من المصادر الأدبية والتاريخية.

وجاءت الدراسة في تمهيدٍ وثلاثة مباحث تناولنا في التمهيد حدّ الخطابة وتاريخها، في حين تطرقنا في المبحث الأول إلى وضع الخطابة العربية في العصر الوسيط وأبرز أعلامها، أما المبحث الثاني تناولنا فيه أنواع الخطابة العربية في العصر الوسيط وأغراها. وجاء المبحث الثالث في الدراسة الفنية للخطابة العربية في العصر الوسيط، فيما يتعلّق بأبرز السمات والخصائص الفنية لهذا الفن من حيث الصياغة والأسلوب والمضمون.

التمهيد

(حدّ الخطابة العربية وتاريخها)

فنّ الخطابة نمط من أنماط النثر الفنّي يعتمد مشافهة الجمهور، ويهدف إلى الإقناع والاستمالة والتأثير في نفوس السامعين، وقد وجد العرب في الخطابة خير وسيلةٍ للحضّ على القتال، وإثارة الحماس، واجتلاب النفع، وانتقاء الشرّ، ومقارعة الظلم، وحقق الدماء؛ ولهذا عنوا بها عناية فائقة، فهي (من مستودعات سرّ البلاغة، ومجامع الحكم، بها تفاخرت العرب في مشاهدهم، وبها نطقت الخلفاء والأمراء على منابرهم، وبها يتميّز الكلام، وبها يخاطب الخاص والعام)⁽¹⁾.

وقد أملت الحياة القاسية على عرب الجاهلية نشوب الخصومات والنزاعات والحروب، وكانت الحروب والغارات من الظواهر البارزة في حياة عرب الجاهلية؛ لذلك ازدهرت الخطابة عندهم؛ لارتباطها بواقعهم ومصيرهم؛ فكانت سلاحهم الذي يصحبهم في حربهم وسلمهم؛ فهي في الحرب تحضّهم على إيقاظ الهمم، وشدّ العزائم، وإثارة الحماس، وفي السلم تدعوهم إلى المبادرة بالصلح، وإطفاء النائرة، وحقق الدماء.

وتزدهر الخطابة عموماً إبان الأحداث السياسية، والتطورات الفكرية، ولما كان الإسلام ثورةً فكرية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية..... فلا بدّ أن يكون له أثره في الخطابة؛ لذلك ازدهرت الخطابة في هذا العصر لحاجة الإسلام إليها

(1) صبح الأعشى: 253/1.

بوصفها أداة مهمة، وسلاحاً قوياً، استعان بها الإسلام في نشر مبادئه وتعاليمه، يقول أبو هلال العسكري (والخطابة لها الحظ الأوفر من أمر الدين؛ لأنّ الخطبة شطر الصلاة التي هي عماد الدين في الأعياد والجُمُعات والجماعات، وتشتمل على ذكر المواعظ التي يجب أن يتعهد بها الإمام رعيته لئلا تُدرس من قلوبهم آثار ما أنزل الله . عز وجل . من ذلك في كتابه إلى غير ذلك من منافع الخطب)⁽²⁾.

وكان للقرآن الكريم أثره البالغ على الخطابة، إذ بعث في نفوس الخطباء حساً جمالياً دفعهم إلى مجاراة أسلوبه، فأخذوا يوشحون خطبهم بالآيات تمثلاً وإشارة، ووضعها بالمواضع الملائمة لها من الخطبة، يقول الجاحظ (وكانوا يستحسنون أن يكون في الخطب يوم الحفل، وفي كلام يوم الجمع أي من القرآن، فإنّ ذلك مما يورث الكلام البهاء والوقار، والرقّة وسلس الموقع، وصارت الخطبة التي تخلو من بعض أي القرآن تعرف بالشوهاة)⁽³⁾.

وإذا تحولنا إلى عصر بني أمية وجدنا الخطابة بجميع ضروبها من سياسية وحفلية ودينية وحرية تزدهر ازدهاراً عظيماً، وقد أسهمت عوامل كثيرة في ازدهار الخطابة في عصر بني أمية إذ كانت للعرب سلاتهم اللغوية، ولم تقسد ألسنتهم بمجاورة الأمم الأجنبية، والاختلاط بشعوبها، وكانوا من بلاغة المنطق، وحسن البيان، وجودة الإفصاح والإفهام بحيث يستطيع متكلّمهم أن يبلغ ما يريد من استمالة الأسماع مع الديباجة الرائعة والرونق البديع⁽⁴⁾، فضلاً عن التعصب القبلي الذي دأب الإسلام على إغراقه، وإخماد جذوته فإنّه عاد يستعزّ ويشدّ أوارؤه من جديد في عصر بني أمية الذي اتسم بالعصبية (عصبية للعرب عامة ضدّ الأعاجم والموالي، وعصبية لليمنية على القيسية، وعصبية بني أمية على بني هاشم، وعصبية القبائل الموالية لهم على المناوئة كعصبية كلب وتغلب على قيس)⁽⁵⁾.

وما إن تسقط دولة بني أمية سنة 132هـ وتقوم على أعقابها دولة بني العباس حتّى تشتدّ الفتن، ويحتدّم الصراع بين هذه الأحزاب . من علويين، وأمويين، وخوارج . وأصحاب السلطة من بني العباس الذين سعوا إلى قمع هذه الأحزاب بكلّ ما أوتوا من قوة وبطش.

وكان لا بدّ للخطابة . في العصر العباسي الأول - التي ظلت محتفظة بمقومات بقائها ونموّها ونشاطها أن تزدهر، فهذا العصر هو امتداد للعصر الذي سبقه من حيث بناء الخطبة وشدة إحكامها، فضلاً عن كثرة النصوص التي وصلت إلينا عن هذا العصر، وكثرة الخطباء المصاقع المفوهين الذين شهروا بالفصاحة والبلاغة، وإجادة القول، وحضور البديهة، والقدرة على الارتجال.

وما إن ينتهي العصر العباسي الأول حتى يدبّ الضعف والاختلال في بعض ضروب الخطابة بسبب ما تعرّضت له من الإهمال، وارتفاع منزلة الشعر الذي أخذ يتنامى دوره ليحلّ محل الخطابة.

ولا نكاد نصل إلى العصر الوسيط (656-1213هـ) حتّى تختفي ضروب من الخطابة العربية كالخطابة السياسية، والجهادية، ولم يبق إلاّ شذور من الخطابة الاجتماعية؛ وفي هذا ما يدلّ على ضياع قسم كبير من خطب هذا العصر. أما الخطابة الدينية فقد ظلّت مزدهرة طوال هذا العصر؛ لما لها من أثر كبير في حياة المسلمين فمن خلالها يستطيع الخطباء أن يوجّهوا الناس إلى تقوى الله وحبّه وطاعته وخشيته، والترغيب في الآخرة، والترهيد في الدنيا.

(2) الصنائع: 136.

(3) نقد النثر: 95.

(4) ينظر: تاريخ الأدب العربي، د. شوقي ضيف: 2 / 405.

(5) أدب السياسة: 25.

المبحث الأول

وضع الخطابة العربية في العصر الوسيط وأبرز أعلامها

سبقت الإشارة إلى أن ضروباً من الخطابة العربية كالخطابة السياسية والخطابة الجهادية في العصر الوسيط قد اختفت وتلاشى ظلّها؛ وكثيراً ما نقبنا عن نصوص لها يمكن الاستشهاد بها، والتدليل على وجودها، إلا أننا لم نجد لما نبغى أثراً، ويبدو أن الحاجة إليها قد انتفت؛ لارتفاع منزلة الشعر الذي قام بدور خطير في إذكاء الصراعات، وإثارة الحماس، وشحن العزائم، على عكس ما كان عليه في العصور السابقة، إذ كانت الاستعانة بالخطابة خيراً وسيلة للحض على القتال، والترغيب فيه، وإثارة العواطف، وتقنيد حجج الخصم.

ومن هنا ارتفعت منزلة الشعر حيث كانت الحاجة إليه في تأييد الملك، وتعزيز السلطات، لقد أدرك الشعر في هذا العصر حظّه المرجو من النضج والازدهار، فأخذ يصوّر الحياة في شتى مجالاتها؛ السياسية والاجتماعية، والاقتصادية، ولعل ارتفاع منزلة الشعر في هذا العصر إنما يعود إلى عناية سلاطين هذا العصر وملوكه بالشعر، وتشجيعهم له، ونثر الأموال على الشعراء الوافدين إليهم، فمضى الشعراء يسطّرون أمجادهم، ويخلّدون آثارهم، وكانوا يصطحبونهم في حلّهم وترحالهم، ولاسيما في حروبهم، فصوّر الشعراء تلك المعارك بكلّ جزئياتها الدقيقة؛ لذا يعدّ شعر هذا العصر وثيقة تاريخية مهمة يمكن الاعتماد عليها؛ على أن ذلك ترك تأثيره السلبي في الخطابة بنوعها؛ السياسية والجهادية وبهذا بطلت الخطابة السياسية والجهادية وتقوّضت أركانها ومقوماتها، وانعدمت عواملها ومحفزاتها؛ فلم يعد مبرر لوجودها، ما دام الشعر يؤدي الغرض.

وكان من بين الأسباب التي أدّت إلى ضعف الخطابة العربية في هذا العصر عموماً أنه

لم تعد للعرب سلاتقهم اللغوية المعهودة من بلاغة القول، وحضور البديهة، وقوة العارضة، وسرعة الخاطر؛ لفساد ألسنتهم، إذ لم تعد سليمة فصيحة فقد أصابها كثير من التشوهات القولية؛ فحرمت الفصاحة، وفقدت ملكة الارتجال، ومالت إلى الإسفاف؛ ولعلّ مردّ ذلك إلى انتشار العجمة واستفحال أمرها، بسبب اختلاط العرب بغيرهم من شعوب الأرض؛ فضلاً عن سيطرة الأعاجم - ومعظمهم من الأتراك - على زمام الأمور، ومقاليد الحكم، وكانوا لا يحسنون اللغة، ولا يفهمون غوامضها.

وإذا كانت الخطابة السياسية والجهادية قد بطلت في هذا العصر، ولم يعد لهما أدنى تأثير، فقد ظلت الخطابة الدينية مزدهرة طوال هذا العصر؛ لاحتفاظها بمقومات بقائها ونموّها ونشاطها، ولما تضمّننته من مواعظ كالتحذير من الدنيا، والانسحاق وراء مفاتنها، والتذكير بالموت، ووحشة القبر، والاستعداد لليوم الآخر، والتمسك بتقوى الله، مما له أعمق الأثر في النفوس.

وثمة باعث آخر ساعد على ازدهار الخطابة الدينية هو كثرة الخطباء المصاقع في هذا العصر الذين شهرها بالوعظ والتذكير، وتزخر كتب التاريخ والتراجم بأسماء طائفة كبيرة منهم، ممن تألّق نجمهم في هذا العصر، وأكثرهم من خطباء الجوامع، إلا أنّ ما وصل إلينا من خطبهم يكاد لا يتناسب مع عددهم، ومن المحقّق أنّ عدداً غير قليل من خطبهم قد فقد أو ضاع؛ لأسباب تتعلّق بطبيعة نقله أو روايته....

ومن مشاهير الخطباء في هذا العصر: ناصر الدين أحمد بن المنير الاسكندري: (ت 688هـ) قاضي الاسكندرية، وخطيبها وفقهها الفاضل، وأديبها المفتق الكلام، والمشتق به ألسنة الأعلام⁽⁶⁾.

ومنهم: تقي الدين عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن خلف قاضي القضاة المعروف بابن بنت الأعز (ت 695هـ)، وفي خطبته يقول ابن فضل الله العمري (أينعت بها أعواد المنابر وأورقت، وأضاءت في المسامع وأشرقت)⁽⁷⁾.

(6) مسالك الأبصار: 365/13-366.

(7) المصدر نفسه: 370/13.

ومنهم: تقي الدين محمد بن علي المعروف بابن دقيق العيد (ت 702هـ) له ديوان خطب مفرد معروف⁽⁸⁾، وهو من الخطباء المصاقع الذين (لا يشقُّ له غبار، ولا يجري معه سواه في مضمار)⁽⁹⁾. وفيه يقول أبو الحسين الجزّار، وقد سمعه يخطب بقوص والناس من حوله يبكون⁽¹⁰⁾:

يَا سَيِّدَ الْعُلَمَاءِ وَالشُّعْرَاءِ وَالْـ
أَدَبَاءِ وَالْخُطَبَاءِ وَالْحُقَّاطِ

شَتَّقْتَ⁽¹¹⁾ أَسْمَاعَ الْأَنْبَاءِ بِخُطْبَةٍ
كَسَتْ الْمَعَانِي رَوْثَاقَ الْأَلْفَاظِ

أَبَكَّتْ عُيُونَ السَّامِعِينَ فُصُولُهَا
فَزَكَّتْ عَلَى الْخُطَبَاءِ وَالْوَعَاظِ

وَعَجِبْتُ مِنْهَا كَيْفَ حَازَتْ رَقَةً
مَعَ أَنْهَا فِي غَايَةِ الْإِعْلَاطِ

سَيَقُولُ قَوْمٌ إِذَا رَأَوْكَ خَطِيبًا بِهِمْ:
أَنْسَيْنَا قُسًا بِسُوقٍ عَظَاظِ

ومن مشاهير خطباء هذا العصر أيضاً: محمد بن يوسف الجزري شمس الدين الخطيب (ت 711هـ)، ولي خطابة جامع ابن طولون، وقد أثر عنه أن له ديوان خطب⁽¹²⁾، إلا أنه لم يصل إلينا شيء من خطبه. ويعُدُّ القاضي جمال الدين الغزالي المصري (ت 719هـ) أحد الخطباء الذين لا يبارون، قال عنه ابن فضل الله العمري (وخطب ببعض الجوامع وطلب كلَّ السامع، وأعاد العידان أغصاناً، والأعلام خرصاناً، ما علق بالقلوب أرساناً)⁽¹³⁾.

ومنهم بدر الدين محمد بن إبراهيم بن جماعة الطيبي (ت 732هـ) كان قاضي قضاة مصر، قال عنه العمري: كانت خطبه تدخل القلوب طواعية⁽¹⁴⁾.

ومنهم شهاب الدين محمود بن سلمان بن فهد الحلبي (ت 725هـ) الذي نعت بقُدوة الكتّاب، وشيخ الخطباء، بل يعدُّ صائلاً في حومة البراعة، مجلياً في حلبة أرياب البراعة⁽¹⁵⁾، وفيه وفي خطابته يقول صفي الدين الحلبي⁽¹⁶⁾:

كَمْ خُطْبَةٍ لَكَ رَأَى الْخُطْبُ مَوْقِعَهَا وَكَمْ تَقْلَدُ مِنْهُ الدَّهْرُ تَقْلِيدُ

ومنهم محمود بن محمد بن عبد الرحيم المعروف بابن خطيب بعلبك (735هـ) كان من الخطباء المعدودين وقد وصفه ابن حجر: (كان يخطب جيداً بنعمة حسنة)⁽¹⁷⁾.

(8) طبقات الشافعية: 230/9.

(9) المصدر نفسه: 230/9.

(10) الطالع السعيد: 594.

(11) شتف السمع: أطربه وآنسه.

(12) الدرر الكامنة: 183/4.

(13) مسالك الأبصار: 373/13.

(14) مسالك الأبصار: 376/13.

(15) تذكرة النبیه: 153.

(16) ديوان صفي الدين الحلبي: 358.

وجلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني (739هـ) ممن ولي خطابة دمشق، وكان خطيباً لسناً، وعلى الرغم من شهرته الخطابية إلا أنه لم يصل إلينا من خطبه شيء.

ولا نغفل عن محمد بن أحمد بن خلف المطري الخطيب المعروف (ت 741هـ)، الذي كان لسان خطابة وخطاب، وإنه طالما أبدع من الخطب، ما فطر وأبدى العجب⁽¹⁸⁾.

ومنهم محمد بن عبد اللطيف بن يحيى السبكي (ت 744هـ)، كان خطيباً لا يبارى، وعلى الرغم مما حظي به من شهرة خطابية، فإنه لم يصل إلينا من خطبه سوى قطعة من خطبته المعروفة بالخطبة الفائقة التي ألقاها يوم تدريسه بالمدرسة الركنية بمصر⁽¹⁹⁾.

ولا ننسى شهاب الدين أحمد بن عبد الرحمن المنجي (ت 746هـ) خطيب المزة، وكان معجباً بخطب ابن نباتة، فكان يحفظها ويلقيها على الناس أيام خطبته⁽²⁰⁾.

ومن الخطباء المصاقع يوسف بن سلمان الطائي الخطيب جمال الدين النابلسي (ت 775هـ) كان يخطب بدمشق - وقد عُذَّ - (فريد خطبائها، ووحيد أدبائها)⁽²¹⁾.

ومنهم محمد بن علي الحلبي ناصر الدين الخطيب (ت 789هـ) كان يخطب بجامع حلب، وكان - كما يقول ابن حجر - خطيباً بليغاً مفوهاً⁽²²⁾.

ومنهم يوسف بن سليمان جمال الدين بن الخطيب (ت 814هـ)، وصفه ابن حجر بأنه (كان مليح النادرة، سريع الجواب، يخطب من إنشائه)⁽²³⁾.

وكان أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت 852هـ) أحد الخطباء المعدودين، وله ديوان خطب معروف⁽²⁴⁾، لم نقف عليه.

وكذلك زكريا بن محمد زين الدين الأنصاري (ت 926هـ)، وكان ممن يجيد الخطابة بالورق، وله ديوان خطب يعرف بالتحفة السنية⁽²⁵⁾، وهو مجموع خطبه التي كان يكتبها ويلقيها بالجامع.

ونكتفي بهذا القدر من الخطباء، إذ لا طائل من تعقب أسمائهم، وهذا القدر كافٍ في الدلالة على إسهام أولئك الخطباء في تطوّر الخطابة العربية والارتقاء بها في هذا العصر، وقدرتهم على الإقناع والتأثير في نفوس السامعين بما يغمر قلوبهم، ويثير مشاعرهم.

(17) الدرر الكامنة: 205/4.

(18) مسالك الأبصار: 332-331/13.

(19) طبقات الشافعية: 179-178/9.

(20) الدرر الكامنة: 98/1.

(21) مسالك الأبصار: 334/13.

(22) الدرر الكامنة: 54/4.

(23) الدرر الكامنة: 280/4.

(24) التبر المسبوك: 118/2.

(25) الكواكب السائرة: 198/2.

المبحث الثاني

أنواع الخطابة العربية في العصر الوسيط وأغراضها

إنَّ ما وصل إلينا من خطب هذا العصر قليلة لا تكاد تبلى الریق؛ مع كثرة خطباء هذا العصر الذين لا تتناسب شهرتهم الخطابية مع ما وصل إلينا من خطبهم، فهذا أحمد بن المنير الطرابلسي (ت 683هـ) له ديوان خطب كما يقول ابن شاکر الكتبي⁽²⁶⁾. ومثله تقي الدين محمد بن دقيق العيد (ت 702هـ) الخطيب المعروف الذي كان (له ديوان خطب مفرد معروف)⁽²⁷⁾، وكذلك أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت 852هـ) له ديوان خطب معروف⁽²⁸⁾، ومع هذا كلّه فإننا لا نعلم عن دواوينهم شيئاً، وهذا يعني أنَّ قسماً كبيراً من خطب هذا العصر قد فقد أو ضاع؛ لأسباب تتعلق بطبيعة روايتها أو نقلها.

ومهما يكن من أمر فإن ما وصل إلينا من خطب هذا العصر قلّة قليلة لا تتعدّى أن تكون خطباً دينية، وقسماً منها خطباً اجتماعية، إلّا أن الخطابة الدينية لها النصيب الأوفر من الرقي والازدهار؛ لحاجة الناس إليها، ولما تضمّنته من مواعظ تذكر بالتقوى والعمل الصالح، والتخويف من وحشة القبر، وأهوال القيامة. وأول ما نبدأ به من ضروب الخطابة:

أولاً - الخطابة الدينية:

الخطابة الدينية (تلك التي شرع الإسلام لها وقتاً معلوماً في يوم الجمعة والعيدين، وفرض الاستماع لها، وكانت الأداة المعبرة في المناسبات الدينية، وفي كلّ أمرٍ جامع)⁽²⁹⁾، والمشتمة على المواعظ الوازعة، والذكرى النافعة، المنبهة للساقي الغافل، الموقظة للهاهي الداهل، العائدة بترقيق القلوب، وكشف ما غشيها من زين الاغترار، والإخلاق إلى هذه الدار، والحضّ على الاستعداد لمنزلة القرار)⁽³⁰⁾.

وللخطابة الدينية أثر كبير في حياة المسلمين؛ لما (تشتمل عليه من وجوه الخير، وما تتضمّنه من تمجيد الله تعالى وتوحيده، والثناء عليه، والترغيب في الآخرة، والترهيد في الآخرة، وقدح الهمم في طلب الثواب، والورع عن احتقار ما يوجب العقاب)⁽³¹⁾.

ومن خلالها يستطيع الخطباء أن يوجّهوا الناس إلى تقوى الله وحبّه وطاعته وخشيته، بما يغمر قلوبهم ومشاعرهم؛ لأنها صادرة عن قلوب مفعمة بالصدق والإخلاص (والخطابة لها الحظ الأوفر من أمر الدين؛ لأنّ الخطبة شطر الصلاة التي هي عماد الدين في الأعياد والجمعات والجماعات، وتشتمل على ذكر المواعظ التي يجب أن يتعهد بها الإمام رعيته؛ لنلّا تُدرس قلوبهم آثار ما أنزل الله - عزّ وجل - من ذلك في كتابه)⁽³²⁾.

ويجدُ الخطيبُ في هذا اللون من الخطابة متفناً له في إثارة عواطف السامعين، وترغيبهم في الخير، وتنفيرهم من الشرّ، بما يغمر قلوبهم ومشاعرهم؛ لأنّها (تصلهم بالخالق . سبحانه وتعالى . وتعلو بهم عن الأرض إلى السماء، وتبصرهم بما ينفهم في الدنيا والآخرة، فالخطيب يتكلم من قبل الله، والموضوع ديني وروحي، وثمرة الخطبة سعادة الفرد والمجتمع، وتمجيد الله وطاعته، وابتغاء الخير)⁽³³⁾.

(26) فوات الوفيات: 150/1.

(27) طبقات الشافعية: 230/9.

(28) النبر المسبوك: 118/2.

(29) أدب الخطابة الدينية: 23.

(30) مواد البيان: 60.

(31) المصدر نفسه: 61.

(32) الصنائع: 136.

(33) فن الخطابة: 105.

وتقوم الفكرة العامة في هذا اللون من الخطابة الدينية على الوعظ والتذكير، والركون إلى طاعة الله تعالى، والتمسك بتقواه، والتعلق بتعاليم القرآن الكريم، إلى غير ذلك من المعاني التي تسهم في إبراز الصورة التي يريد الخطيب عرضها وإيضاحها للناس، ولا شك إنَّ الوعظ والتذكير له أثره الواضح، ومكانته البارزة في حياة المسلمين، فهو من دعائم الإسلام؛ لهذا ظلت الخطابة الدينية مزدهرة في هذا العصر؛ لما تضمنته من مواعظ تذكر بالموت واليوم الآخر، والحض على العمل الصالح، والتمسك بأهداف الإسلام، والعبرة بما وقع للأمم السالفة.

إن ما تتطوي عليه خطب هذا العصر من المعاني والموضوعات لا يدعو أن يكون تذكيراً بالموت، وما ينتظر الإنسان من عقاب أو ثواب، أو تخويفاً من وحشة القبر وأهوال يوم القيامة

ومن عادة هذه الخطب أن تلقى في أيام الجمع، والعيد، والاستسقاء، وفي موسم الحج، ومن جيد الخطب خطبة بدر الدين الطيبي (أيها الناس اعتدوا للرحلة فالسفر بعيد، واشتدوا قبل الدخول في الرحلة فالأمر شديد، واعتبروا فالعبر في كل يوم تزيد، وبادروا بالعمل، وحاذروا مساورة الأجل، فالموت أقرب من حبل الوريد، وانتهزوا الفرصة قبل يوم الوعيد)⁽³⁴⁾.

وتمضي الخطبة على هذا النسج في تصوير الزهد في الدنيا، والإعراض عنها، وتذكر الموت، والاستعداد لليوم الآخر، وانتهاز الفرصة قبل فوات الأوان، وفي غمرة هذا الوعظ، وفي لحظة آنية يعيشها الخطيب يذكر الناس بمن كان قبلهم ممن سكن هذه الدنيا ثم رحلوا عنها، وقد تعقت آثارهم، ومحقت أخبارهم، بعد أن كانوا فيها فكهين، فما أسرع ما تتكررت لهم الدنيا، وقلبت لهم ظهر المجن، فانتقلوا من قصور واسعة إلى قبور ضيقة: (تذكروا رحمكم الله هل من خلد من كان قبلكم في هذه الدنيا، لا والله لقد عفت من بعدهم الآثار، ولم تبق إلا روايات وأخبار، إن الحياة الدنيا لعب ولهو، وإن الآخرة هي دار القرار، تأملوا كيف نقلوا من القصور إلى القبور، وحكم عليهم العدل الذي لا يجور، جرى القلم على الأمم بما حكم في الكتاب المسطور).

ويقف الخطيب حيران يتساءل عما جرى لهم، وما حلَّ بهم: (أين الأمم الخالية؟، أين أصحاب الهمم العالية؟). ويجب الخطيب على ما ألفاه من أسئلة جواباً مشوباً بلوعة الأسى أن أولئك قد أفنتهم الدهور، وأبليتهم القبور (صاروا والله عظاماً بالية، تغيرت منهم المحاسن وزالت، وذهبت عنهم تلك النظارة ومالت، فانتقوا الله واحذروه، وقدموا بين أيديكم ما تجدوه).

ومن محاسن الخطبة تقي الدين عبد الرحمن بن عبد الوهاب وهي من خطب الجُمُع: (ابن آدم أفق لانقضاء مدتك، فما بقي إلا القليل، وأرق عليها دماء مقلتك، فإنَّ الدموع لا تشفي الغليل، وأبق ما بقي من يعينك على الأسف فيما سلف والحزن الطويل، وحقق في نفسك وطويتك إنك في الدنيا كعابر سبيل، واشفق على نفسك من حلول منيتك، وما تأهب إلا تزودت للرحيل، وألصق خدك بالتراب لأجل خطيئتك كما يفعل الخاضع الذليل، وأخلق بك باكياً على بليتك، ومن أحق منك بالبكاء والعويل، وثق بأنك إن صدقت الله في سريرتك أعانك الله وأغانك بكرمه الجزيل، فمزق أثواب لهوك وغفلتك رداء عفوه الجميل، وصدق بعقوبتك ومثوبتك لتقف مع التحريم والتحليل، وحدق بعين قلبك وبصيرتك لتعتبر بمن عبر من الأمم جيلاً بعد جيل، أما أدرك الموت من سلف قبلك من القرون؟...)⁽³⁵⁾.

في هذا النص يحذر الخطيب من الدنيا وزخرفها ومتعها، ويهون من شأنها ويحقر من أمرها، وأولى بالمسلم أن يتبع الحق ويعيش لأجله، ويتمسك بالتقوى، والعمل الصالح، وأن يتنبه إلى أن الدنيا فانية لا خلود فيها، وأن أيامه فيها محدودة، وأنفاسه فيها معدودة، ومن بعدها الموت الذي ينتظره، ولن ينفعه شيء إلا ما قدمت يداه.

(34) مسالك الأبصار: 377/13.

(35) المصدر نفسه: 370/13.

ثانياً - الخطابة الاجتماعية (الحفلية):

يراد بالخطابة الاجتماعية (الخطب التي تلقى في المواسم الكبار والمحافل العظام، وفي مجالس الخلفاء والملوك والأمراء، وفي الأندية العامة والخاصة؛ لغرض من الأغراض التي تتعلّق بالحياة الاجتماعية)⁽³⁶⁾.

وإذا كانت هذه الخطب تعبّر عن الظواهر الاجتماعية وما يتعلّق بأحوال المجتمع فإنّها لا تقتصر على موضوع واحد، فقد تعددت مضامينها، وتنوّعت أغراضها؛ تبعاً للظروف والمناسبات الداعية إليها، ومن هذه المضامين التي تناولتها:

(1) خطبة النكاح (الصادق):

لم تكن هذه الخطب من مستحدثات هذا العصر، فقد عرفها العرب منذ عصر الجاهلية، والفكرة العامة في هذه الخطب هو إقناع ذوي الفتاة بمن يرغب في الإصهار إليهم، ومهمة الخطيب في هذه الخطب هو أبراز مزايا الخاطب وفضله؛ لهذا صارت خطبة النكاح بحاجة إلى تفصيل وإطناب، إذ ليس أمام الخطيب إلا أن يفصّل في فضائل الخاطب وصفاته الخُلقية، وأصبح من سننها أن يطيل الخاطب في خطبته، ويقصّر المخطوب إليه في إجابته، قال الأصمعي (كانوا يستحبّون من الخاطب إلى الرجل حرمة الإطالة، لتدلّ على الرغبة، ومن المخطوب إليه الإيجاز؛ ليدلّ على الإجابة)⁽³⁷⁾.

وقد جرت العادة أنه إذا تزوّج سلطان أو أحد من أولاده، أو أحد من الأمراء الأكابر، وأعيان الدولة، أن تلقى خطبة صداق بهذه المناسبة، تختلف من حيث طولها وقصرها بحسب صاحب العقد، فتطال للملوك، وتقصر لمن دونهم بحسب الحال، ومن جيد خطب النكاح في هذا الباب خطبة القاضي محي الدين بن عبد الظاهر (ت 692هـ) للملك السعيد بركة بن الملك الظاهر بيبرس على بنت الأمير سيف الدين قلاوون الصالحي الألفي الذي أصبح من بعده سلطاناً، فقال بعد أن حمد الله وأثنى عليه ((وبعد؛ فلو كان اتصال كلّ شيء بحسب المتصل به في تفصيله، لما استصلح البدر شيئاً من المنازل لنزوله، ولا الغيث شيئاً من الرياض لهطول، ولا الذكر الحكيم لساناً من الألسنة لترتيله، ولا الجواهر الثمين شيئاً من التيجان لحلوله، لكن ليتشرّف بيت يحلّ به القمر، ونبت يزوره المطر، ولسان يتعوّذ بالآيات والسور، ونثار يتجمل بالآليء والدرر؛ ولذلك تجملت برسول الله - صَلَّى الله عليه وآله وسلم - أصهاره وأصحابه، وتشرفت أنسابهم بأنسابه، وتزوّج - صَلَّى الله عليه وآله وسلم - منهم، وتمت لهم مزية الفخار، حتّى رضوا عن الله ورضي عنهم))⁽³⁸⁾.

ويستطردّ الخطيب في هذه الخطبة إلى الحديث عن شرف المخطوب وفضائله (فخطب إليه أسعد البرية، وأمنع من تحميها السيوف المشرفية، وأعزّ من تُسبل عليها ستور الصون الخفية، وتضرب دونها خدور الجلال الرضية، وتتجمل بنعوتها العقود، وكيف لا ؟، وهي الدرة الألفية).

وتمضي الخطبة على هذا النحو من حسن النسج، ومثانة التأليف، فضلاً عن الدقّة في انتقاء الألفاظ، وتأثّق الخطيب في خطبته باعتماده السجع الطويل الفقر.

ومن جيد الخطب خطبة صادق لشهاب الدين الحلبي (ت 725هـ) أكد فيها أهمية الزواج ودوره في تقريب الأبعاد، واتصال النسب، وبقاء النسل، يقول: [(اقتربت به الأبعاد، واتصلت به الأنساب، اتصال العضد بالساعد، وأحیی الله به الأمم، وقد قضى حينهم، وجَمَعَ به بين متفرّقين (لو ألفت ما في الأرض جميعاً ما ألفت بين قلوبهم ولكن الله ألف بينهم))⁽³⁹⁾.

ومن عيون الخطب التي وصلت إلينا من هذا العصر خطبة زين الدين بن الوردي (ت 749هـ) وقد خطب بعض بني النصيبي على بنت عمّه، فقال - بعد أن حمد الله وأثنى عليه - ((فإنّ أولى ما بادر إليه أولو الأحلام، وتنافس فيه كرام

(36) الخطابة الحفلية في العصر الأموي: 2.

(37) زهر الآداب: 478/2.

(38) صبح الأعشى: 342/14-343.

(39) حسن التوسل: 324.

الأبناء وأبناء الكرام، ما كان لتكثير الأمة متضمناً، ولفضيلة العاجل والآجل نافعاً نفعاً بيّناً، وهي سنة النكاح التي عظمت بها المنة، وأثنى عليها لسان الكتاب وأشارت إليه يد السنة، ولأسيما بنات العم التي أرشدت قصة البتول - عليها السلام - إليها، وحسن أن يتلى لها بطريق الأولى (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا) [الروم: 21]....⁽⁴⁰⁾.
لقد أكد الخطيب في هذا النص أهمية الزواج؛ لأن الزواج سنة كشف عنها رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - بقوله (النكاح سنتي ومن رغب عن سنتي فليس مني). كما إنه صيانة للمسلم والمسلمة من الوقوع في مصاد الشيطان، ومزالق الهوى، وقد استعان بالآية الكريمة في الحث على الزواج، والترغيب فيه.

وتمضي الخطبة على هذا النحو من الهدوء النفسي، ولين في الخطاب، ينتقل بعدها الخطيب إلى تقوية أوامر ذوي القربى باقتتران ابن العم من ابنة عمه، فهو أولى بها من غيره، وهي أليق به من غيرها؛ لما بينهما من وشائج القربى، وصلة الرحم، وتشابه في الصفات والخصائص، والبعد عن روح التعالي لاسيما في الزواج غير المتكافئ، يقول: (فإن بنات العم أجدى بالصحة وأجدر، وأوفى بالمودة وأوفر، وأوصى إلى العهد وأصبر، ولأسيما من حازت كرم الأوائل والأواخر، وجمعت عناصر الكرم وكرم العناصر، وأصبحت سليله الأعيان والأكابر، وإذا قال بعلها: كان جدّي، قالت: وجدّي، وإن ذكر مبتدأ صالحاً، قالت: والخير عندي، وإن عدت أباه الأعيان فهم آبؤها، وإذا طاب ثناؤه بسلف فهو ثناءها، ومن إذا حسن بالطرد والعكس الابتهاج، جاءت إلى أهلها تحت أهلة التاج، فله هذا العقد الذي عدد قري القرايتين).
ولا تنتهي الخطبة حتى تبين مزايا الخاطب وفضائله (فلئن شابته العقود بهجت الورد فإن هذا هو النصيبي من الجهتين، فلا غرو أن تقول له العوالي الغوالي أرخص طيبك أيها العقد طيبي، وتتاديه بالمعالي لقد سررتني، وتتاديه بالمعالي لقد سررتني وكيف لا وأنت من الجهتين نصيبي، وإنما أشرف نور هذا القران السعيد وأشرق، وأعرب لسان حال قلّمه فكان أفصح لسان المقال وأنطق،...).

فهذه الأسطر تفصح عن الرغبة المتبادلة بين الخاطب والمخطوب إليه، كما تشير إلى حسن الاختيار، وحسن الظن بالخاطب، لأسيما إذا كان من ذوي القربى، فهم أعرف بمزايه وطبائعه وفضائله.

(2) خُطْبُ الأندية والمواسم:

من عادة هذه الخطب أن تلقى في المحافل والأندية؛ لضرورة يتطلبها موقف ما، ومن ذلك خطبة تقي الدين محمد بن عبد اللطيف السبكي (ت 744هـ) التي ألقاها يوم عُيّن مدرساً بالمدرسة الركنية بمصر، وقد افتتح بها دروسه، وقد عدّها السبكي من الخطب الفائقة، فقال - بعد أن حمد الله وأثنى عليه - (أما بعد فإن غريب الدار، ولو نال مناظر الثريا فيكفي أن يقال: غريب، وبعيد المزار ولو تهيأ له ما تهيأ فما له في الراحة منهم نصيب، ولمشقة الغربة ازدادت رتبة الهجرة في العبادة، وشرفت الوفاة حتى جاء موت الغريب شهادة، والغربة كربة ولو كانت بين الأقارب، ومفارقة الأوطان صعبة ولو عن سمّ العقارب، فأنى يقاس ببلاد الغربة، وإن شرف قدرها، وعذب شرابها)⁽⁴¹⁾.

ومن جيد خطب الموسم خطبة محمد بن أحمد المطري (ت 741هـ) وقد خطبها بمكة في موسم الحج، ومما جاء فيها: ((أيها الناس إن الله أصدق قائل، وأوثق كفيل، يدلّم إلى خير سبيل، وذلكم في محكم التنزيل على لسان الحبيب والخليل، فقال تبارك وتعالى: (وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرِكْ بِي شَيْئاً وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ * وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالاً)، [الحج: 26]، فاشكروا نعمة الله عليكم، وإحسانه العميم إليكم، وما منحكم به من حجّ بيته الحرام، وأداء مناسكه العظام، وزيارة نبيّه محمد - صلى الله عليه وآله وسلم - وابشروا بغفران الذنوب، ومحو السيئات)⁽⁴²⁾.

(40) ديوان ابن الوردي: 62.

(41) طبقات الشافعية: 180/9.

(42) مسالك الأبصار: 332/13—333.

إن من يتأمل هذا النص يجده لا يتضمّن وعظاً بالعزوف عن الدنيا، ولا تذكيراً بالموت، أو تخويفاً من وحشة القبر، وإنما ركّز الخطيب على فريضة حجّ بيت الله الحرام، وإنّ الله قد تكفّل لهذا البيت بأن يؤمّه من يشاء من عباده المسلمين؛ لأداء مناسك الحج، ثم طلب من معشر الحجاج أن يشكروا هذه النعمة التي أفاء الله بها عليهم وقد أتاح لهم أداء فريضة الحج لبيته الحرام، وزيارة قبر نبيّه المصطفى - صلى الله عليه وآله وسلم - وأنهى الخطيب خطبته بأن بعث في نفوسهم بريقاً من أمل حين بشرهم بغفران الذنوب، ومحو السيئات.

ثالثاً - الخطابة الجهادية (الحربية):

وهذه الخطب تلقى عادةً لإثارة الحماس، وإيقاظ الهمم، وبتّ روح العزيمة، والاستعداد في لقاء العدو، وعلى الرغم من كثرة الحروب التي شهدتها هذا العصر فإنّه لم يصل إلينا من خطب هذا اللون إلاّ خطبة واحدة، وتعدّ من عيون الخطب، هي خطبة الحاكم بأمر الله أحمد بن الحسن الخليفة العباسي في مصر حيث خطب الناس في التاسع من المحرم سنة 661هـ وعرفهم فضل الجهاد وحضّهم عليه، كما صور عظيم ما ارتكبه التتار من الجرائم من سفك الدماء، وسلب الأموال: (أيها الناس اعلموا أنّ الإمامة فرضٌ من فروض الإسلام، والجهاد محتوم على جميع الأنام، ولا يقوم علم الجهاد إلاّ باجتماع كلمة العباد، ولا سببت الحرم إلاّ بانتهاك المحارم، ولا سفكت الدماء إلاّ بارتكاب المآثم، فلو شاهدتم أهل الإسلام حين دخلوا دار السلام، واستباحوا الدماء والأموال، وقتلوا الرجال والأطفال...) (43).

ثم ينتقلُ باستطراد رشيق، يحضّ الناس على جهاد التتار، وإذكاء روح الحمية في نفوسهم، والاستبسال في قتال عدوهم؛ ابتغاء مرضاة الله، وإعلاء كلمة الدين: ((فشمروا ساق الاجتهاد، في إحياء فرض الجهاد (فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ واسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنْفِقُوا خَيْرًا لِأَنْفُسِكُمْ وَمَنْ يُوقِ نَفْسَهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) [الحشر: 9]، فلم نبقَ معذرة في القعود عن أعداء الدين، والمحاماة عن المسلمين،..... وقتلوا أولياء الشيطان تظفروا، ولا يردّ عنكم ما جرى، فالحرب سجالٌ، والعاقبة للمتقين، والدهر يومان والآخرة للمؤمنين، جمع الله على التقوى أمركم، وأعزّ بالإيمان نصركم...)).

بهذه الكلمات المثيرة التي تلهب الحماس، وتثير العواطف استطاع الحاكم بأمر الله أن يحضّ الناس على الجهاد، ويرغبهم فيه، ويهوّن عليهم الأعداء الذين نعتهم: بأولياء الشيطان، وأنهم لا يألون جهداً في ترويع الناس وسفك الدماء، واستلاب الأموال، ولا سبيل في الخلاص منهم إلاّ باجتماع القلوب، ووحدّة الصف، والإصرار على قتال التتار، واستتصال شأفتهم، والقضاء عليهم.

ومن كلّ ما تقدّم نجد أنّ الخطابة في هذا العصر جاءت لتعبّر عن ظواهر دينية واجتماعية ومواقف جهادية؛ لذا تعددت الموضوعات التي تناولتها .

المبحث الثالث

الدراسة الفنية

تطرّقنا في المبحث السابق إلى ضروب الخطابة، وما اشتملت عليه من أغراضٍ ومضامين، وكان لا بدّ لنا في هذا المبحث أن نتعرّف أهمّ الخصائص والسمات التي امتازت بها الخطابة في هذا العصر، وكان من بين هذه الخصائص والسمات:

أولاً . بناء الخطبة:

لا تختلف الخطبة - في هذا العصر - عن الخطبة في العصور التي سبقت هذا العصر من حيث طبيعة بنائها، وشدة إحكامها، وكان من بين الأمور البنائية التي تتعلق بالخطبة:

(43) تنظر الخطبة في البداية والنهاية: 237/13-238، وحسن المحاضرة: 59/2-61.

(1) المقدمة:

إنّ ما يتعلق بأجزاء الخطبة هو عناية الخطيب بالمقدمة التي يفتتح بها كلامه، وغايته في ذلك أن يمهد لأفكاره، ويستثير انتباه السامعين فينقلهم من موقفٍ لآخر، لأنّ (الغرض منها تنبيه السامعين إلى موضوع الخطبة، وترغيبهم في الاستماع، وإعداد أذهانهم للاقتناع، واستجلاب خواطرهم، وتأليف قلوبهم حول الخطيب، وما يريد منهم)⁽⁴⁴⁾. وقد جرت العادة (أن تفتتح الخطبة بالتحميد والتمجيد، وتوشح بالقرآن وبالسائر من الأمثال فإنّ ذلك مما يزيّن الخطب عند مستمعيها، وتعظم به الفائدة فيها)⁽⁴⁵⁾.

إنّ استهلال الخطب بعبارات التحميد والتمجيد تقليدٌ ورثه الخطباء عن الرسول الكريم - صَلَّى الله عليه وآله وسلم - وألزموا أنفسهم به، حتى صار من (أوصاف الخطابة أن تفتح الخطبة بالتحميد والتمجيد.... فإنّ ذلك مما يزيّن الخطب عند مستمعيها، وتعظم به الفائدة فيها؛ ولذلك يُسمون كلّ خطبة لا يذكر الله أولها البتراء)⁽⁴⁶⁾، وإذا تأملنا المقدمات نجدها تتشابه كثيراً فيما بينها من حيث استهلال الخطب بعبارات التحميد والتمجيد، وقد أثر عن النبي محمد - صَلَّى الله عليه وآله وسلم - (كُلُّ أمرٍ ذي بالٍ لا يفتح بذكر الله . عز وجل . فهو أبتر، أو قال: أقطع)⁽⁴⁷⁾، ومن جيد المقدمات مقدمة زين الدين بن الوردي في خطبة نكاح: (الحمد لله الذي أطلع في منازل الشرف شمساً مصونة البهاء والضياء، وأبدع لشرف تاجه البديع درةً مكنونة في بحر الحبا والحياء، ومنحه عقد عقدٍ زان به جيد الوجود، وجمع الشمس والقمر في سعود الطالع وطالع السعود، نحمده على تأكيد عطف القربى بالمصاهرة، ونشكره على هذه الحركة الجامعة إن شاء الله تعالى خير الدنيا والآخرة، ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له شهادة تجمع الشمل وتشمل الجمع، وتهدي أجمل منظر وأحسن حديث، إلى البصر والسمع، ونشهد أن محمداً عبده ورسوله المرسل بالشرعية المطهرة والسنة الطولى، التي من استمسك بها ظفر بسعادة الآخرة والأولى، صَلَّى الله عليه وعلى إله وصحبه المحسنين، وعلى أزواجه أمهات المؤمنين))⁽⁴⁸⁾.

ويبدو بوضوح أن المقدمة تليق بالمعنى الوارد بعدها، وقد أردف الخطيب الحمدلة بالشهادة والصلاة على النبي - صَلَّى الله عليه وآله وسلم - وهو مما يشوّق الحضور، ويحملهم على الإصغاء، كما جاءت المقدمة حافلة بالمحسنات البديعية؛ كالسجع، والموازنة والجناس...

(2) حسن التخلص:

وإذا فرغ الخطيب من المقدمة دخل إلى موضوعه، وهو الغرض الرئيس الذي من أجله ألف الخطيب خطبته (وأن يكون من الوضوح بحيث لا يفوت السامعين مزية الفهم والتتبع، ولا يستمهم بالتعقيد والغموض، وأن يكون مؤدياً إلى النتيجة المطلوبة)⁽⁴⁹⁾.

وأكثر خطباء هذا العصر يحفلون بالانتقال، وهو ما يطلق عليه بحسن التخلص، فالخطيب ينزع من المقدمة إلى بسط الموضوع، مع مراعاة ما يتناسب بينهما؛ لأنّ السامع حينئذٍ يكون مترقباً للانتقال من براعة الاستهلال إلى الغرض الرئيس بما يحرك من نشاطه، ويعينه على الإصغاء؛ وغالباً ما يتلو عبارات التحميد والتمجيد عبارة (أما بعد) ويؤتى بها

(44) الخطابة في عصر صدر الإسلام: 1 / 22.

(45) البرهان في وجوه البيان: 194.

(46) نقد النثر: 95.

(47) مسند الإمام أحمد بن حنبل: 2 / 359.

(48) ديوان ابن الوردي: 62.

(49) الخطابة في عصر صدر الإسلام: 1 / 26.

لفصل الخطاب، وإعداد السامعين إلى ما سيرد بعدها مباشرة، حيث (يبتديء بها كثير من الخطباء والكتاب كلامهم في خطبهم المحبّرة، ورسائلهم المحرّرة، كأنهم يستدعون بها إلى الإصغاء)⁽⁵⁰⁾.

ومن الخطب التي وردت فيها عبارة (أما بعد) خطبة تقي الدين محمد بن عبد اللطيف السبكي (أما بعد فإن غريب الدار، ولو نال مناط الثريا فيكفي أن يقال: غريب، ويعيد المزار ولو تهيأ له ما تهيأ، فما له في الراحة منهم نصيب....)⁽⁵¹⁾. وكذلك خطبة شهاب الدين محمود بن سلمان الحلبي: (وبعد، فإنّ الرمي أفضل ما أُعدّ للعدى، وأكمل ما أفيض به على أهل الكفر رداء الردى..⁽⁵²⁾).

وقد يأتي الخطيب بعبارة (أيها الناس) وينطق بهذه العبارة في المجالس الكبار والمحافل العظام؛ لأنها خطاب إلى الناس كافة، ومن ذلك خطبة ناصر الدين بن المنير الاسكندري (أيها الناس قُصّر سعي من كانت خطاه معدودة، وخسر رأي من اتخذ هواه معبوده، وذاك ناصر من كانت الأيام جنوده، وقُلّ حاصل من كانت الحطام موجودة)⁽⁵³⁾. وكذلك خطبة شهاب الدين أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (أيها الناس إنّ الله عليكم نعماً لا تعرفون لها قدراً، ولا تطيقون لمكافأتها حمداً ولا شكراً)⁽⁵⁴⁾.

(3) الخاتمة:

والخاتمة هي (آخر ما يعيه السمع، ويرتسم في النفس)⁽⁵⁵⁾ من الخطبة، وبها يدرك الخطيب مراده، والخطب التي وصلت إلينا من هذا العصر قد تعددت أشكالها وتوّعت أغراضها، تبعاً لاختلاف موضوعات هذه الخطب، ومن أنواع الخواتيم:

(أ) الاستشهاد بالقرآن:

وقد يختم الخطيب خطبته بأي من القرآن الكريم علن نحو ما ختم محمد بن خلف المطري خطبته بقوله تعالى فقابلوا رحمكم الله هذا الحرم بالتبجيل والتعظيم، فقد قال فيه السميع العليم: (وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِيهِ الْإِحَادِ بِظُلْمٍ نُذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ) [الحج: 25]، وكذلك خاتمة خطبة الحاكم بأمر الله الثاني أحمد بن المستكفي (ت 754هـ): (((فَمَنْ نَكثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهِ اللَّهُ فَمِثُّهُ أَجراً عَظِيماً) [الفتح: 10]))⁽⁵⁶⁾.

(ب) الاستغفار:

وربما يُنهي الخطيب خطبته بالاستغفار لنفسه ولصالح المؤمنين على نحو ما جاء في خاتمة خطبة الحاكم بأمر الله (ت 701هـ): (واستغفر الله العظيم لي ولكم ولسائر المسلمين، فاستغفروه إنّه هو الغفور الرحيم)⁽⁵⁷⁾.

(ج) الدعاء:

وقد يختم الخطيب خطبته بالدعاء لنفسه وللحاضرين، على نحو ما جاء في خاتمة خطبة يوسف بن سلمان النابلسي (جعلنا الله وإياكم ممن ينتهز الفرصة عند إمكانها، ويزجر نفسه عما تزيّنه وسوسة شيطانها)⁽⁵⁸⁾.

(50) سرح العيون: 25.

(51) طبقات الشافعية: 230/9.

(52) مسالك الأبصار: 367/13.

(53) مسالك الأبصار: 367/13.

(54) الجواهر والدرر (خ): ورقة 35.

(55) الإيضاح في علوم البلاغة: 2/ 598.

(56) حسن المحاضرة: 65/2.

(57) البداية والنهاية: 238/13.

(58) مسالك الأبصار: 338/13.

ثانياً . الأسلوب:

والأسلوب الخطابي . في هذا العصر . يجمع بين السهولة والركة؛ لفساد السلائق العربية، وما اعتورها من تشوهات لسانية، فضلاً عن جريهم وراء المحسنات البديعية التي بالغوا في طلبها، فجاءت خطبهم مثقلة بها، يغلب عليها طابع الصنعة والتكلف، والخطيبُ المصقعُ ممن أوتي القدرة على التصرف في فنون القول هو الذي (يكون في جميع ألفاظه ومعانيه جاريًا على سجيته، غير مستكره لطبيعته، ولا متكلفٍ ما ليس في وسعه)⁽⁵⁹⁾.

وأكثر خطباء هذا العصر يعنون بتدبيح خطبهم، والتأنيق في صياغة أسلوبهم، وترتيب أفكارهم؛ لأنهم أمام حشد هائل، ربما لا يسعفهم الخاطر، وقد يعرض لهم من الحصر ما لا قدرة لهم في مواصلة الكلام؛ لذلك يلجئون إلى تدبيح خطبهم وإعدادها إعداداً جيداً، وربما ذهب بعض من الخطباء إلى كتابة خطبته على الورق ثم يحضره ليقروها فيه أمام الناس، وهو دليل على عجزهم وعدم قدرتهم على حفظها واستظهارها؛ ونظراً لحاجة هؤلاء الخطباء إلى نماذج من الخطب يسلمونها من الكتب، ويقرءونها وينسخونها حين يحفظونها ويروونها فقد رأى بعض الخطباء ممن لا تزال في نفوسهم جذوة متقدة من الملكة الفطرية، أن يجمعوا خطباً مختلفة، يكتبونها وينمقونها، ويراعون فيها متطلبات العصر، وحاجة الخطباء، ومدارك الناس، فتظهر على شكل كتاب أو ديوان، يستعين به غيرهم من الخطباء الذين يفتقرون إلى الملكة الخطابية، ومن هؤلاء الذين ظهرت لهم هذه المؤلفات: ابن المنير الطرابلسي (ت 683هـ)، وتقي الدين محمد بن علي بن دقيق العيد (ت 702هـ)، وإبراهيم النحاس خطيب جامع الأزهر (ت 814هـ)، وأحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت 852هـ) قاضي قضاة مصر، وزكريا بن محمد الأنصاري (ت 926هـ).

ومن يتأمل ما وصل إلينا من خطب هذا العصر فإنه لا يجد فيها من الألفاظ ما يصعب فهمها، أو يحوج إلى تفسيرها، فضلاً عن ابتعادها عن الغريب الذي لا يتكرر في كلام العرب، وإن ورد كلامهم ورد مستهجناً⁽⁶⁰⁾.

ثالثاً - الموسيقى:

إن من وسائل الصياغة والبناء الفني للخطبة عناية الخطيب بموسيقى عباراته للتأثير على مستمعيه، وجلب انتباههم؛ وما يحدثه الوقع والرنين من حركة انفجارية تغور في أعماق الفكر؛ لتحديث في النفس هذا التأثير القوي المتسق. وتظهر عناية الخطيب بأسلوبه، وتأنيبه في إقامة موسيقى عباراته من خلال اختيار الألفاظ وتجانسها فيما بينها تجانساً صوتياً يكسبها دقة إيقاعياً، ومن هنا فإن اختيار اللفظ وتنسيقه واستعماله بما يتلاءم مع غيره في السياق الذي وضع فيه له خاصية فنية، لأن (القيمة الذاتية للفظ تكتسب أهميتها من خلال اتساقها وتلاؤمها مع سائر الألفاظ فتكسب الكلام نغماً تهش له النفوس)⁽⁶¹⁾؛ لهذا شغف العرب بموسيقى الألفاظ وجمال وقعها (وما الإعلال والإبدال والإدغام، وعدم جواز الابتداء بالساكن إلا مظهر من مظاهر اهتمام العرب المفرط بجعل الكلمة وحدة منسجمة تخف على اللسان، ويعذب وقعها في السمع، وكما شغفوا بموسيقى اللفظة واجتهدوا في تخليصها مما يفقدها التلاؤم أو التكافؤ بين حروفها وحركاتها كذلك حرصوا على موسيقى العبارات)⁽⁶²⁾.

ومن يتأمل خطب هذا العصر يجد أن أكثرها يتوافر لها ضروب من القيم الصوتية المتنوعة التي تزيد النصّ موسيقى وجمالاً، منها:

(59) نقد النثر: 105.

(60) الموازنة: 259.

(61) جرس الألفاظ ودلالاتها: 177.

(62) النقد اللغوي عند العرب: 293.

(1) السجع:

مظهر من مظاهر الزخرفة اللفظية التي عنى بها الخطيب في هذا العصر، ويرادُ به (تواطؤ الفواصل في الكلام المنثور على حرفٍ واحد)⁽⁶³⁾، والسجع يضيف على النص الذي يرد فيه قيمة موسيقية؛ بوصفه نوعاً من التنعيم، فهو يقوم أصلاً على تماثل إيقاعي في نهاية المقاطع، وتكرارها على نحو منتظم، ذلك إنَّ المقاطع (تأتي على ألفاظٍ متوازنة متعادلة، وكلمات متوازنة متماثلة)⁽⁶⁴⁾.

وخطباء هذا العصر يحبّون السجع ويؤثرونه في خطبهم، ويأتون به تكلفاً، ونزوع الخطباء إلى هذا الإيقاع المتناغم؛ لأنه سمة السجع الغالبة على نتاجهم الأدبي، وجوهره الفني الذي إليه النفوس أميل، والآذان لسماعه أنشط⁽⁶⁵⁾، ومن ذلك قول يوسف بن سلمان النابلسي (ت775هـ) من خطبة له (فيا أيها الغافل عسى أن يكون قد اقترب أجلك، وقد أوهمك بعده أملك حتى سودّ الصحائف عملك، كأنك والله بأجلك قد حلّ، وبأملك قد ودّع فاستقلّ...) (66).

فهذه العبارات جميعها تنتهي بفواصل موحدة، وهي عذبة سائغة تتسجم مع الطبع والذوق، وقد بناها الخطيب على السجع الذي يلذ الآذان حين تصغي إليه؛ لسهولة وسهولته وخفته وبراعته في صوغه حتى لتتولى الخطبة مسجوعة على روي واحد، وقد أضفت جمالاً موسيقياً على النص لما فيها من حسن الإيقاع، وجمال الاتساق، وعذوبة الجرس.

ومن الأمثلة على السجع أيضاً قول ناصر الدين بن المنير الاسكندري للتدليل على ذلك (أيها الناس قصر سعي من كانت خطاه معدودة، وخسر رأي من اتخذ هواه معبوده، وذاك ناصر من كانت الأيام جنوده، وقَلَّ حاصل من كانت الحطام موجودة؛ هي الدنيا فاستحقروا منها ما كثر، واستصغروا منها ما كبر، وجانبوها فقد عرفتم سوء الصحبة، وأرصدت لكم المنايا فراقبوها فإنها لكم أهبّة، فبينما أحكم يرقل في اغتنام لذته، ويغفل عن الحمام وأخذته، يخطر في سرباله، ولا يخطر الموت بباله، إذ نبا بجنبه مضجعه، ودنا إلى ربّه مرجعه، ففتّ الوجع في أعضاده، وشتت الأجل شمل وداده، يطلبُ النوم فلا يجده، ويندب اليوم ما يسفر عنه غده، قد ألقى إلى التهلكة بيده، واستلقى منتظراً انتزاع روحه من جسده، واضعاً راحته فوق صدره وكبدّه، ضارعاً لفراقه من أهله وولده)⁽⁶⁷⁾.

فهذه الأسجاع المتوالية التي تبرز في هذه الفقر تنتهي جميعاً بفواصل موحدة، وإن بدت ظاهرة التكلف؛ فإننا لا نجدُ أثراً فيها لتكلفٍ مجوج، أو ثقلٍ ظاهر؛ لأنَّ الخطيب عرف كيف يستثمر هذا الفن بحسّه المرفه، وذوقه الفني.

(2) الجناس:

الجناس أحد فنون البديع الذي عرفته البلاغة العربية منذ عهد مبكر، له دور مهم في إضفاء الإيقاع بنوعيه في السياق التركيبي، والجناس في أيسر تعاريفه هو (مجيء حروف ألفاظه من جنسٍ واحد، ومادة واحدة، ولا يشترط تماثل جميع الحرف بل يكفي في التماثل ما تقرب به المجانسة)⁽⁶⁸⁾.

والجناس من ضروب القيم الصوتية المتناغمة، فهو مظهرٌ من مظاهر الزخرفة اللفظية يرفد النص الذي يرد فيه بتجانسٍ موسيقي دقيق، بوصفه ضرباً (من ضروب التكرار المؤكد للنعم من خلال التشابه الكلّي أو الجزئي في تركيب الألفاظ)⁽⁶⁹⁾.

(63) المثل السائر: 271/1.

(64) صبح الأعشى: 2 / 302.

(65) جرس الألفاظ: 246.

(66) مسالك الأبصار: 341/13.

(67) مسالك الأبصار: 367/13.

(68) جنان الجناس: 26.

(69) جرس الألفاظ ودلالاتها: 284.

وأهمية الجنس تكمن في أنه صورة من صور الألفاظ (إذا أتت منقادة للمعنى، كان لها وقع لطيف بما تحمله من موسيقى وتجانس وانسجام، وهذه أمور لها وزنها في التأثير والإثارة)⁽⁷⁰⁾.

وتظهر عناية أكثر الخطباء - في هذا العصر - بالجناس بما يتحقق لديهم من دلالات وإيحاءات تسهم في خلق أصداً وأنغام إضافية تسعى إلى الاستحواذ على أجزاء النص الذي ترد فيه، فتترك أثر الاستحسان في نفس السامع، بما يمنح الفرصة في توليد موسيقى ظاهرية تتجلى عبر هذه الألفاظ المكررة والموزونة؛ ولشدة ولوع بعض منهم جاء نتائجهم متقللاً به، إمعاناً منهم بالتكلف والتعمّل، وإسرافاً بالصنعة والصياغة اللفظية بما يفسد البلاغة ويطوى بهجتها، ويذهب بروبقها.

ومن النصوص التي جاءت حافلة بالجناس قول عبد السلام بن أحمد بن غانم الأنصاري (ت 678هـ) من خطبة له (يا جبريل، أكحل بالنوم أجفان من جفانا، فإن لا نرضى لهواناً من رضي لنفسه هواناً، ولا يفوز بلقانا إلا من صرف وجهه تلقانا، فمن كان بالحبّة عانا أطلق في ميدان المحبة عانا... ما ضره من فرق الشوق ألوانا، إذا ما حشر تحت لوانا، ولا ضلّ من فتنة الوجد أفنانا، إذا ما انتهى إلى فنانا)⁽⁷¹⁾.

لقد جانس الخطيب بين (ألوانا) التي هي بمعنى اللون، و (لوانا) التي هي بمعنى الراية، وهو من الجنس الناقص، كما جانس (أفنانا) التي جاءت بمعنى ألواناً وضروباً، و(فنانا) التي هي بمعنى الساحة.

فهذا الجنس الذي اكتنف النص وأخذ بمجامعه يزيده موسيقى وإيقاعاً صوتياً متردداً بين إيحاءات المعنيين مع ما يحدثه حرف النون المتكرر من نغم إيقاعي متميز، من حيث توافق نغمه، وانسجام جرسه فتغلب عليه رنة موسيقية تطرب لها النفس.

رابعاً- الخيال والصورة:

يعدّ الخيال عنصراً مهماً من عناصر التعبير والتصوير، وبه يستطيع الخطباء أن ينفذوا إلى عقول السامعين، والخطيب المبدع الذي يكسو موضوعه الجاف لمحة من الخيال فتزداد بساطته تأثيراً، ومن خلال النظر في النصوص التي بين أيدينا من خطب هذا نجد أن الخطباء قد استعانوا بالخيال في استمالة النفوس؛ لأنّ الخيال له القدرة على تأليف الصور، وإبراز المعاني في أساليب جديدة.

لقد استعان الخطباء بالصور البيانية في إثارة الخيال إثارة بعيدة، وبقدر ما يعنى الخطباء في انتقاء صور الخيال، ووصف المشاهد، الحسية، تبقى الصورة الحسية أقوى في دلالتها من صور الخيال؛ (لأنّ في التصوير الحسي والتشبيه في المشاهدات انتقالاً من الأمور الذهنية الصرفة إلى العيان والنظر، وانصرافاً من القضايا العقلية المحضة إلى أنغام الحواس)⁽⁷²⁾. وبمضي الخطيب في استنباط الصور وابتكارها معتمداً في ذلك على عنصر الخيال، ومن الصور التي تتطوي على جمال التعبير، ودقة التصوير قول زكريا بن محمد الأنصاري في زيادة نهر النيل: (فتصبح الأرض لجة بيضاء كأنها صرح ممرد من قوارير)⁽⁷³⁾، فهذه الصورة تعبر عن الخير والنماء، فقد نظر إلى الأرض وهي مزهرة معشبة مرتوية بماء النيل فانترع لها صورة حسية وليدة خياله الخصب، هي صورة الصرح الذي انتظمت عليه القوارير، فظهرت للرائي من بعيد كأنها نبات مطلّ.

(70) عصر سلاطين المماليك: 6 / 397.

(71) ذيل مرآة الزمان: 4/14، وعيون التواريخ: 21/229.

(72) أصول البيان العربي: 167.

(73) التحفة العلية: 32.

وقول تقي الدين عبد الرحمن بن عبد الوهاب (وَحَقَّقَ فِي نَفْسِكَ وَطَوَيْتَكَ أَنَّكَ فِي الدُّنْيَا كَعَابِرِ سَبِيلٍ)⁽⁶⁵⁾، فقد شبّه مكوث الإنسان في الدنيا بعابر سبيل في قصر مقامه، وقلة مكثه.

ويسترسل الخطباء في استنباط الصور الناجمة عن خيال متوئّب قول يوسف بن سلمان النابلسي (قد نُشِرت علينا رحمة الرحمن، وبنشرها طويت يد الحرمان)⁽⁷⁴⁾.

لقد أوجد الخطيب في هذا النص علاقة تشابه بين الحرمان والإنسان حين أثبت للحرمان بدءاً على سبيل التخيل مبالغة في تشبيهه به من حيث القدرة في التصرف، ومعلوم أنّ تصرف الإنسان إنّما يكون باليد - في أكثر الأحيان - فاليد كالألة التي تكمل بها القوة على التصرف، ولما كان الغرض إثبات التصرف، وذلك مما لا يكمل إلاّ عند ثبوت اليد للحرمان تحقيقاً للغرض الذي به قوام الدلالة في الإنسان القادر على التصرف؛ وهو بذلك قد أخرج الحرمان عن طبيعته إلى طبيعة أخرى، هي الإنسان، وهي هنا استعارة تخيلية؛ لأنّه تخيل اليد على جهة الاستعارة لا الاستعمال الحقيقي.

وقول تقي الدين عبد الرحمن بن عبد الوهاب (فَمَزَقْ أَثْوَابَ لَهْوِكَ وَغَفَلَتِكَ رِداءً عَفْوَهُ الْجَمِيلِ)⁽⁷⁵⁾. لقد أثبت الخطيب - من باب الاستعارة - أن للهو أثواباً، وللعفو رداءً، واستعماله رداء العفو لاشتماله على ما يحبه العاصي لغفران ذنبه، ومعلوم أنّه ليس هناك أمر ثابت حساً أو عقلاً يجري اللهو والعفو عليهما، ولكنه لما شبّه اللهو بالإنسان أثبت له الثوب على سبيل التخيل مبالغة في تشبيهه به.

وقول ناصر الدين بن منير الاسكندري (وينزع عن الوافدين إليه أغلال القلوب، ويظهر الطائفين به من كلّ دنس وعيب)⁽⁷⁶⁾. فقد تخيل القلوب رجلاً أسيراً، وأثبت له الأغلال على سبيل الاستعارة التخيلية؛ لأن القلوب إذا أعرضت عن ذكر الله تورث القسوة، فتصبح رهينة الذنب، حبسية المعصية.

وقول الحاكم بأمر الله الأول (ت 701هـ) (فَشَمَّرُوا عَنْ سَاقِ الاجْتِهَادِ، فِي إِحْيَاءِ فِرَاضِ الْجِهَادِ)⁽⁷⁷⁾، نرى أن الخطيب حين يريد تصوير الاجتهاد والجهاد فإنه ينتقي لهما صورتين جميلتين هما: صورة التشمير، وصورة الحياة، فقله (فَشَمَّرُوا عَنْ سَاقِ الاجْتِهَادِ) ليس للاجتهاد ساق على وجه الحقيقة، وإنما جسم الاجتهاد حين شبّهه بإنسان له ساق، يتيح له أن يشمر عن ساقه، فالخطيب قد شبّه الاجتهاد بإنسان له ساق على سبيل التخيل؛ حرصاً على التأهب والاستعداد والجد فيه، وفي عبارته الثانية (في إحياء فِرَاضِ الْجِهَادِ) يعبر الخطيب عن فرض الجهاد بالميت وهو تعبير بالكناية، فعبر بالكناية عن هذا المعنى حين عمد إلى لازم من لوازمه.

ومن جميل الصور قول عبد السلام بن أحمد بن غانم الأنصاري (ت 678هـ) من خطبة له: (ونثروا الدموع على الخدود فسالت غدراناً.. فلو رأيتهم وقد جنّ عليهم الليل لحسبتهم في ثياب الخشوع رهباناً)⁽⁷⁸⁾.

ومن صور الكناية قول تقي الدين عبد الرحمن بن عبد الوهاب (لقد وعظك خطيب الأنام فما وجدك تفهم... غداً ترهب إذا طلع صبحك وشعشع)⁽⁷⁹⁾.

في هذا النص جملة من الكنايات، فقد عبّر الخطيب بالكناية عن الموت. ومما يلاحظ على هذا التعبير أن الخطيب لم يصريح بلفظ الموت، وإنما ذكره رمزاً، كما عبّر بالكناية عن الشيب الذي علا مفرق الرأس.

(65) مسالك الأبصار: 370/13.

(74) المصدر نفسه: 338/3.

(75) المصدر نفسه: 370/13.

(76) المصدر نفسه: 333/13.

(77) البداية والنهاية: 238/13.

(78) ذيل مرآة الزمان: 14/4، عيون التواريخ: 228/21.

(79) مسالك الأبصار: 371/3.

رابعاً - البديع:

يعد العصر الوسيط من أكثر العصور التي شاع فيها استعمال البديع وفشا، وزادت موجة هذا الفن في هذا العصر حتى صارت طابعاً مميزاً له، وهو ناجم عن تأثير اتساع الحضارة، وتنافس الأدباء فيما بينهم، فبرزت مهارتهم الفنية في استثمار هذا الفن البلاغي وتطويره في شعرهم الذي جاء مثقلاً به.

لقد افتنَّ الأدباء من شعراء وكتّاب وخطباء بهذا الفن وأغرقوا في استعماله إغراقاً لا نظير له في أي عصر أدبي سبق هذا العصر، وهذا لا يدعوا إلى الغرض أو التقليل من القيمة الفنية لتنتاجهم الأدبي؛ لأنَّ ولوعهم بالبديع أمر طبيعي، بل أصبح ضرورة من ضرورات التعبير الفني لديهم في هذا العصر، وهو يمثل طوراً من أطوار أساليبهم الأدبية التي تذوقوها وألفوها فصارت طابعاً مميزاً لأدبهم.

ومن خلال استقراء النصوص الخطابية التي وصلت إلينا من هذا العصر نجد أنَّ أكثرها يتوافر له ضروب من المحسنات البديعية: اللفظية والمعنوية، يأتي في مقدمتها السجع وقد تقدّم الكلام عليه.

وكذلك الطباق الذي يعتمد مكونه اللفظي الكيفية التي يخرج بها النسق التركيبي في كشف العلاقات الدلالية والانفتاح على المعاني، وهو (الجمع بين اللفظين الدالين على المعنيين المتضادين حقيقة أو تقريراً)⁽⁸⁰⁾. ومن النصوص التي ورد فيها الطباق قول أحمد بن علي الفلقشندي (ت 821هـ) من خطبة في بيعة المستعين بالله الخليفة العباسي بمصر (والله يجعل انتقالهم من أدنى إلى أعلى، ومن يُسرى إلى يمني، ويحقّ لهم...) ⁽⁸¹⁾. لقد جمع في هذا النص بين ضدين مختلفين في المعنى (أدنى، أعلى، يُسرى، يمني)، وبذلك تكون هذه المعطيات المتضادة أضاعت وهجاً دلاليّاً له علاقات إيقاعية تتناغم مع حركة النفس الداخلية التي ترنو شوقاً للوقوف على المعنى الباطن الذي يولّد المثير، ويحقّق الاستجابة عند المتلقي.

وقد يجنح الخطباء إلى المقابلة التي هي أعم من الطباق، كونها تضيف على النص جمالاً وحسناً، فضلاً عن روعتها في إفادة المعنى، ومداعبة مشاعر المتلقي من خلال التباين الدلالي المخزون في ألفاظها. والمقابلة هي (أن تضع معاني تريد الموافقة بينها وبين غيرها أو المخالفة فتأتي في الموافق بما وافق، وبالمخالف بما خالف)⁽⁸²⁾.

ومن النصوص التي وردت فيها حلية المقابلة قول يوسف بن سلمان النابلسي (فمن شكر فله شكره، ومن كفر فعليه كفره)⁽⁸³⁾، وقول ناصر الدين أحمد بن المنير الاسكندري (هي الدنيا فاستحقروا منها ما كثر، واستصغروا منها ما كبر)⁽⁸⁴⁾. وأكثر خطباء هذا العصر من الاقتباس؛ (لأنهم وجدوا فيه إقامة الحُجّة، وقطع النزاع، وإذعان الخصم، وقد تقوم الآية الواحدة المستشهد بها في بلوغ الغرض ما لا تقوم به الكتب المطولة، والأدلة القاطعة)⁽⁸⁵⁾؛ لهذا مضى الخطباء يرصعون خطبهم بالآيات تمثلاً وإشارة، ووضعها بالمواضع الملائمة لها من الخطبة، وصارت الخطبة التي تخلو من القرآن تعرف بالشوّهاء⁽⁸⁶⁾، وقد أشار الجاحظ إلى ذلك (وكانوا يستحسنون أن يكون الكلام في الخطب يوم الحفل، وفي كلام يوم الجمع أي من القرآن، فإن ذلك مما يورث الكلام البهاء والوقار، والركة ولسل الموقع)⁽⁸⁷⁾. وكان استشهادهم بالقرآن الكريم من وجهين:

(80) التبيان في البيان: 284.

(81) صبح الأعشى: 237/1.

(82) الصنائعيتين: 337.

(83) مسالك الأبصار: 338/13.

(84) المصدر نفسه: 367/13.

(85) إحكام صناعة الكلام: 169.

(86) البيان والتبيين: 118/1.

(87) المصدر نفسه: 73/4.

(1) النصي:

وهو أن يقتبس المتكلم شيئاً من القرآن الكريم وأن ينبّه عليه⁽⁸⁸⁾، وهذا يعني أن يستشهد الخطيب بآية من القرآن مشيراً إليها، على نحو ما جاء في خطبة أحمد بن علي القلقشندي (ت 821هـ) من خطبة له ((وهم يرغبون إلى الله تعالى أن يضاعف لهم بحسن نيتهم الأجور، ويلجأون إليه أن يجعل أئمتهم ممن أشار تعالى إليهم بقوله (الَّذِينَ إِنْ مَكَانَهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَاللَّهُ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ)) [الحج: 41])⁽⁸⁹⁾. ومن ذلك قول محمد بن أحمد المطري (ت 741هـ) من خطبة له: (أيها الناس إن الله أصدق قائل، وأوثق كفيل، يدلّكم إلى خير سبيل، وذلكم في محكم التنزيل، على لسان الحبيب والخليل، فقال تبارك وتعالى ((وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرِكْ شَيْئاً وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالاً) [الحج: 26])⁽⁹⁰⁾.

وقول يوسف بن سلمان الطائي ((وجعل خير بقاع الأرض مجالس الجود، ومجال السجود، وأمر بتطهيرها للطائفين، والعاكفين، والركع السجود، فقال تعالى ((إِنَّمَا يَغْمُرُ مَسَاجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ) [التوبة: 18...])⁽⁹¹⁾.

2- الإشاري:

وقد يؤثر الخطيب لفظ القرآن فيلجأ إلى اقتباس آية أو ألفاظ من القرآن الكريم فيجعلها ضمن ألفاظ نصوصه على وجه لا يشعر به أحد، ولا ينبّه عليه أحد، وكأنه جزء من كلام الخطيب، كون (المقتبس منه ليس بقرآن حقيقة بل كلام يماثله، بدليل جواز النقل عن معناه الأصلي، وتغيير يسير فيه)⁽⁹²⁾.

ومن ذلك قول الحاكم بأمر الله الأول (فشمروا ساق الاجتهاد، في إحياء فرض الجهاد (فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ واسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنْفِقُوا خَيْراً لَأَنْفُسِكُمْ وَمَنْ يُوقِ نَفْسَهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) [الحشر: 9]، فلم تبق معذرة في القعود عن أعداء الدين، والمحاماة عن المسلمين..)⁽⁹³⁾. نجد الخطيب قد اقتبس الآية الكريمة من القرآن الكريم دون أن ينبّه المتلقي عليها، وقد أدرجها ضمن كلامه وكأنها جزء منه.

وكذلك قول شهاب الدين الحلبي في خطبة نكاح: ((اقتربت به الأبعاد، واتصلت به الأنساب، اتصال العضد بالساعد، وأحيى الله به الأمم، وقد قضى حينهم، وجمّع به بين متفرقين (لو أنفقت ما في الأرض جميعاً ما ألّفت بين قلوبهم ولكن الله ألّف بينهم. [الأنفال: 63])⁽⁹⁴⁾. ومن الاقتباس الإشاري الذي تقتبس ألفاظه من القرآن الكريم قول جمال الدين الغزالي: (وا أسفأ عليك أيها المسكين، ما أغفلك أنتقاع عن طاعة الله ما أمهك وأكسلك، وتسرّع إلى المعاصي ما أعظم جرأتك وما أعجلك، أكفرت بالذي خلقك، فسوّك فعدلك)⁽⁹⁵⁾.

ومن يتأمل هذا النص يجد أن الخطيب قد اقتبس ألفاظه من الآية الكريمة (يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ رَبُّكَ الْكَرِيمُ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ) [الانفطار: 6-7].

(88) صبح الأعشى: 234/1.

(89) المصدر نفسه: 237/1.

(90) مسالك الأبصار: 333/13.

(91) المصدر نفسه: 336/13.

(92) أنوار الربيع: 217/2.

(93) البداية والنهاية: 238/13.

(94) حسن التوسل: 324.

(95) مسالك الأبصار: 373/13.

الخاتمة

ومن كلّ ما تقدّم يتّضح لنا:

- 1- أنّ الخطابة العربية في هذا العصر لم تدرك حظّها المرجو من الرقيّ والازدهار على نحو ما كانت عليه في عصر صدر الإسلام، وعصر بني أمية والعصر العباسي الأول، ولم تنشط من ضروب الخطابة سوى الخطابة الدينية التي ظلت محتفظة بعناصر بقائها ونموّها ونشاطها؛ لما تضمّنته من المواعظ والتذكير كالتمسك بالتقوى، والحضّ على العمل الصالح، والتحذير من الهوى والجري وراء الملذات؛ فضلاً عن كثرة الخطباء الوعاظ الذين عرفوا بقوة البيان، وما لهم من قدرة فائقة على الإلقاء والتأثير في نفوس السامعين.
- 2- إن ما وصل إلينا من خطب هذا العصر قلّة قليلة لا تتعدّى أن تكون خطباً دينية، وقسماً منها خطباً اجتماعية، إلا أن الخطابة الدينية لها النصيب الأوفر من الرقي والازدهار؛ لحاجة الناس إليها، ولما تضمّنته من مواعظ تذكر بالتقوى والعمل الصالح، والتخويف من وحشة القبر، وأحوال القيامة.
- 3- وكان مما شهده هذا العصر هو كثرة الخطباء المصاقع الذين زخرت كتب التاريخ والتراجم بأسمائهم، ممن تألّق نجمهم في هذا العصر، وإن كان أكثرهم من خطباء الجوامع.
- 4- تنوعت الموضوعات التي تضمّنتها خطب هذا العصر، كما تعددت أغراضها تبعاً للظروف والمناسبات التي تمرّ بالخطيب ويمرّ بها.
- 5- والخطابة العربية في هذا العصر لا تختلف عن الخطابة في العصور التي سبقتها من حيث طبيعة بنائها وموضوعاتها. فقد عنى الخطيب ببناء خطبته عناية كبيرة، وقد تمّ له ذلك من خلال عنايته بصياغة أسلوبه من حيث اختيار الألفاظ ورصفها رصفاً جيداً، وتأنيهِ في إقامة موسيقى جملة؛ فموسيقى الألفاظ لها القدرة على التأثير في نفوس السامعين، كما استعان الخطيب بالخيال في استمالة النفوس، لما للخيال من قدرة في تأليف الصور، وإبراز المعاني بأساليب جديدة.

المصادر والمراجع

- أحكام صناعة الكلام: لذي الوزارتين أبي القاسم محمد بن عبد الغفور الكلاعي الأشبيلي الأندلسي (أحد أعلام القرن السادس الهجري) تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الثقافة، بيروت 1966م.
- أدب الخطابة الدينية في الدعوة الإسلامية: عبد الرحمن عيسى، دار الإيمان، بيروت، 1416هـ/ 1995م.
- أدب السياسة في العصر الأموي: الدكتور أحمد محمد الحوفي، دار القلم، بيروت (د. ت).
- أصول البيان العربي: د. محمد حسين الصغير، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986م.
- أنوار الربيع في أنواع البديع: لصدر الدين علي بن أحمد بن محمد بن معصوم المدني (ت 1120هـ)، تحقيق: شاكر هادي شكر، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، 1389هـ/ 1969م.
- الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع: لأبي المعالي جمال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني (ت 739هـ)، تحقيق: د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الخامسة، 1400هـ/ 1980م.
- البداية والنهاية: لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي (ت 774هـ) تحقيق: د. أحمد أبو ملحم وآخرون، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية، بيروت 1407هـ/ 1987م.

- البرهان في وجوه البيان: لأبي الحسين إسحاق بن إبراهيم بن سليمان بن وهب الكاتب، تحقيق: د. أحمد مطلوب، د. خديجة الحديثي، مطبعة العاني، بغداد، 1387هـ / 1967م.
- البيان والتبيين: لأبي عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ (ت 255هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية، 1380هـ / 1960م.
- التبيان في البيان: لشرف الدين الحسين بن محمد بن عبد الله الطيبي، (ت 743هـ)، تحقيق: د. توفيق الفيل، وعبد اللطيف لطف الله، مطبعة ذات السلاسل، الكويت، 1406هـ / 1986م.
- التبر المسبوك في ذيل السلوك: لمحمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت 900هـ)، تحقيق: د. لبيبة إبراهيم مصطفى، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، ط1، القاهرة، 1424هـ / 2003م.
- تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه: للحسن بن عمر بن الحسن بن حبيب (ت: 779هـ)، تحقيق: د. محمد أمين، مطبعة دار الكتب، القاهرة 1976م.
- جرس الألفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب: الدكتور ماهر مهدي هلال، دار الحرية للطباعة، بغداد 1980م.
- جنان الجناس في علم البديع: لصلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي (ت 764هـ)، تحقيق: سمير حسين حلبي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1407هـ / 1987م.
- الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، مخطوطة بدار الكتب والوثائق المصرية، الرقم (4768 تاريخ).
- حسن التوسل إلى صناعة الترسل: لشهاب الدين محمود بن سلمان الحلبي (ت 725هـ)، تحقيق: أكرم عثمان يوسف، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1980م.
- الخطابة الحقلية في العصر الأموي: حسين عبد العال اللهبي، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة.
- الخطابة في عصر صدر الإسلام: الدكتور محمد طاهر درويش، دار الجيل، مصر، (د. ت).
- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة: لشهاب الدين أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، ضبطه وصححه عبد الوارث محمد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ / 1997م.
- ديوان ابن الوردي زين الدين عمر بن مظفر (ت 749هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، دار الآفاق العربية، القاهرة، 1427هـ / 2006م.
- ديوان صفي الدين الحلبي، دار صادر، بيروت، 2006م.
- ذيل مرآة الزمان: لقطب الدين موسى بن محمد اليونيني (726هـ)، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، الدكن، الهند 1380هـ / 1960م.
- زهر الآداب وثمر الألباب: لأبي إسحاق إبراهيم بن علي بن تميم الحصري القيرواني (453هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، الطبعة الرابعة 1972م.
- سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون: لأبي بكر جمال الدين محمد بن محمد بن نباتة المصري (ت 768هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة المدني، القاهرة، 1383هـ / 1964م.
- صبح الأعشى في صناعة الإنشا: لأبي العباس أحمد بن علي القلقشندي (ت 821هـ)، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، (د. ت).

- كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر): لأبي هلال الحسن بن عبد الله العسكري (ت 395هـ)، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
- الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء الصعيد: لأبي الفضل كمال الدين جعفر بن ثعلب الأدفوي (ت 748هـ) تحقيق: سعد محمد حسن، مطابع سجل العرب، بيروت.
- طبقات الشافعية الكبرى: لتاج الدين علي بن عبد الوهاب السبكي (ت 771هـ) تحقيق: محمود محمد الطناحي، وعبد الفتاح محمد الحلو، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة (د. ت).
- عصر سلاطين المماليك ونتاجه العلمي والأدبي: محمود رزق سليم، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1381هـ / 1962م.
- فن الخطابة: للدكتور أحمد محمد الحوفي، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، 1949م.
- فوات الوفيات والذيل عليها: لمحمد بن شاکر الکتبی (ت 764هـ) تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت 1974م.
- الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة: لنجم الدين محمد بن محمد الغزي (ت 1061هـ) وضع حواشيه: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ / 1997م.
- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: لأبي الفتح ضياء الدين نصر الله بن محمد الشيباني المعروف بابن الأثير الجزري (ت 637هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد الحوفي، د. بدوي طبانة، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، 1379هـ / 1959م.
- مسالك الأبصار في ممالك الأمصار: لشهاب الدين أحمد بن يحيى، المعروف بابن فضل الله العمري (ت 749هـ) تحقيق: مهدي النجم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010م.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني (ت 241هـ): شرح: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة 1365هـ / 1946م.
- مواد البيان: لعلي بن خلف الكاتب (أحد أعلام القرن السادس الهجري)، تحقيق: د. حسين عبد اللطيف، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، 1982م.
- الموازنة بين أبي تمام والبحتري: للحسن بن بشر الأمدي (ت 370هـ)، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط3، 1378هـ / 1959م.
- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة: لأبي المحاسن جمال الدين يوسف بن تغري بردي الأتابكي، قدّم له وعلّق عليه: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى 1413هـ / 1992م.
- نقد النثر: لأبي الفرج قدامة بن جعفر بن قدامة الكاتب البغدادي (ت 337هـ)، تحقيق: د. طه حسين، وعبد الحميد العبادي، دار الكتب العلمية، بيروت 1402هـ / 1982م.

الدور السياسي لليهود في ألمانيا

أ.د. ستار جبار الجابري

مركز الدراسات الإستراتيجية والدولية/ جامعة بغداد

The Political Role of Jews in Germany

Prof. Dr. Sattar Jabbar al-Jaberi

Center of Strategic and International Studies / University of Baghdad

Abstract

The presence of Jews in Germany is considered a serious subject in that country which witnessed important transformations in many stages of the history of contemporary Germany. The most difficult stage was in the Nazi era up to the period of the second world war. After that tragedy, Germany paid and still pays the bills of that human catastrophe. Germany is thought to remain restricted to the Jewish debts from which she will be unable to get free. According to formal estimations, Jews in Germany are now to be 120 thousand people out of 82 million Germans living in the country. This represents tenfold of the number that was present in the second world war. The main cause for this increase is the migration to Germany from Eastern Europe and the ex-Soviet Union. The research deals with the history of the Jewish presence in Germany and the basic conditions that collect the German Jews represented by the central council for the Jews of Germany.

المقدمة :

يعد الوجود اليهودي في ألمانيا من الموضوعات المثيرة في تلك الدولة، وشهد ذلك الوجود تحولات كبيرة في عدد من مراحل تاريخ ألمانيا الحديث والمعاصر، وشهدت أصعب حقبة في العهد النازي وصولاً لسنوات الحرب العالمية الثانية. وبعد تلك المأساة بدأت ألمانيا، ولا زالت، تدفع فواتير تلك الكارثة الإنسانية، حتى عدت ألمانيا بأنها كانت وستبقى مكبلة بإرث الدين اليهودي الذي لن تتمكن من الخلاص من أعبائه التاريخية .

ويقدر عدد اليهود في ألمانيا الآن بنحو 120 ألف شخص من إجمالي 82 مليوناً هم إجمالي عدد السكان، بحسب تقديرات رسمية، وهو عشرة أضعاف العدد الذي كان موجوداً في الحرب العالمية الثانية، والسبب الرئيس في هذه الزيادة هي أعداد المهاجرين إلى ألمانيا من أوروبا الشرقية والاتحاد السوفيتي السابق.

سيتناول البحث تاريخ التواجد اليهودي في ألمانيا، وأوضاع اليهود الأساسية التي تجمع اليهود الألمان، وهي المجلس المركزي لليهود ألمانيا.

أولاً : تاريخ الوجود اليهودي في ألمانيا

يعود استقرار بعض الجماعات اليهودية في ألمانيا إلى الحملات الرومانية، وكونت الجماعات اليهودية الأولى جزءاً من المدن الرومانية العسكرية على نهري الراين والدانوب، وكان أول وأهم هذه المعسكرات معسكر كولونيا، ومن ثم استوطن يهود آخرون في ألمانيا أثناء حكم شارلمان والإمبراطورية الكارولنجية، وورد في القرن العاشر ذكر تجمعات يهودية في أوجسبورغ وورمز وميتز .

وكان أعضاء الجماعات اليهودية إبان حكم الإمبراطورية الكارولنجية تحت حماية الإمبراطور، يتبعونه ويقدم هو لهم الموائيق والحماية والمزايا . وكانت علاقة الكنيسة بهم، ولاسيما الأساقفة طيبة على وجه العموم، وكان لليهود رئيسهم الديني الدنيوي الذي كان يسمى " الأرض سينا جوجوس " أو رئيس المعبد، كما كان يطلق عليه اسم " أسقف اليهود " ¹. وأثناء حملة الفرنجة الأولى قام الأساقفة والملوك بحماية أعضاء الجماعات اليهودية من السخط الشعبي عليهم، فأصدر هنري الرابع عدة موائيق عام 1090 تؤكد الحقوق التي حصلوا عليها في العهد الكارولنجي بشأن حماية ممتلكاتهم

¹ عبد الوهاب المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، المجلد الأول، الطبعة الخامسة، دار الشروق، د.م، 2009، ص 441-442 .

وأرواحهم وحققهم في حرية السفر والعبادة، وكان أعضاء الجامعات اليهودية معفيين من الضرائب، وكان لهم حق التقاضي فيما بينهم وحق الفصل في الأمور اليهودية المختلفة مثل الزواج والطلاق والتعليم، أي كانت لهم إدارتهم الذاتية . وأصبحت حماية أعضاء الجماعات اليهودية جزءاً من القانون العام، ونعموا بحماية الإمبراطور، ومنح فردريك الأول ميثاقاً لحماية الجماعات اليهودية العام 1157، استخدم فيه ولأول مرة مصطلح " أقنان بلاط "، وأدى هذا الوضع إلى ازدياد التصاق أعضاء الجماعة بالسلطة الحاكمة، ولكن حمايتهم بشكل كامل لم تكن أمراً ممكناً، لأن العداوة ضدهم كانت مسألة متأصلة، ذات طابع جماهيري عام ¹.

وبحلول القرن السادس عشر كانت السلطة المركزية في ألمانيا قد اختفت تقريباً، فتم عزل أعضاء الجماعات اليهودية داخل الجبوتات، وفرضت عليهم قوانين مهينة، وطردوا من كثير من المدن والإمارات الألمانية، ولكن لم يطردوا تماماً من كل ألمانيا. وشهدت تلك الحقبة بدايات ظهور الرأسمالية التجارية، وكان لليهود دور كبير فيها، إذ دخلت الطبقات التجارية الصاعدة من سكان المدن في صراع مع الأمراء ورجال الكنيسة، وكان اليهودي هو حلبة الصراع، إذ أراد كل طرف جذبه والإفادة منه كونه عنصراً تجارياً . فضلاً عن ذلك فقد شهدت تلك الحقبة أيضاً ظهور مارتين لوتر الذي طرح ضرورة تنصير اليهود، ومع نهاية القرن السادس عشر لم يبق سوى بضعة جماعات يهودية في فرانكفورت وورمز . وتركت حرب الثلاثين عاما (1618-1648) أثرها العميق في يهود ألمانيا، فبعد انتهائها أصبحت ألمانيا مجموعة غير متماسكة من الدويلات المستقلة تحت حكم حكام مطلقين . وكان اليهود عنصراً أساسياً في عملية إعادة البناء والتجارة، ومصدراً أساسياً للضرائب، كما أصبحوا جزءاً لا يتجزأ من النظام الاقتصادي الجديد ².

وشهد القرن السابع عشر استقرار يهود المارانو في هامبورغ، وأسسوا بنك هامبورغ، وبدأت هجرة يهود شرق أوروبا من بولندا إلى هامبورغ . وظهر في هذه الحقبة الدور المؤثر لليهود في بلاطات الأمراء الألمان، فكانوا بمنزلة وزراء الخارجية والمالية ورئيس المخابرات، وكانوا يجمعون المعلومات، وأصبحوا أداة مهمة في يد الحكام المطلقين الألمان ³. ومع بدايات القرن الثامن عشر وظهر جهاز الدولة القوي، لم يعد هناك حاجة لليهود البلاط، ولا إلى الجماعات اليهودية كجماعة وظيفية وسيطة، وبدأت محاولات ضبط اليهود، فأصدرت الولايات الألمانية، وأهمها بروسيا نظاماً مختلفاً للإشراف على اليهود لتنظيم سائر تفاصيل حياتهم، وكانت هذه القوانين تنظم حقوقهم وامتيازاتهم كما تحدد دخولهم، ومدى أحقيتهم في الاستيطان، ومدى بقائهم، وعدد الزيجات التي يمكن أن تتم، وعدد الأطفال المصرح بإنجابهم، ومسائل الوراثة، وحتى السلع التي يحق لهم شراؤها .

وتأثر وضع يهود ألمانيا بالثورة الفرنسية التي عجلت بعملية إعتاقهم، وبعد سقوط نابليون تقهقر وضعهم قليلاً، ولكنهم منحوا حقوقهم إبان القرن التاسع عشر، وازداد اندماجهم بدرجة كبيرة، وظهرت بعد ذلك حركة التنوير، واليهودية الإصلاحية، والاتجاهات اليهودية الأخرى . ومع منتصف القرن حصل اليهود على معظم حقوقهم، وخلال الحقبة 1871-1914 حصلوا على حقوقهم كاملة، واندمجوا في المحيط الثقافي تماماً، فتصرت نسبة عالية من مثقفيهم مثل هايني ووالد كارل ماركس وغيرهم، واختفت أعداد كبيرة منهم عن طريق الزواج المختلط .

والجدير بالذكر أن وضع اليهود تحسن كثيراً في ألمانيا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ولاسيما بعد توحيد ألمانيا، فقد كان ثلاثة من أهم مستشاري بسمارك من اليهود، وكان بسمارك يؤمن بإمكانية استخدام اليهود دائماً في مشاريعه، وظهر ذلك اتجاه بشكل أوضح في تفكير إمبراطور ألمانيا ويلهلم الثاني الذي كان يرى إمكانية استخدام اليهود في مشاريعه الاستعمارية، وكان واعياً بالقدرات المالية لليهود وحجم اتصالاتهم الدولية، وكانت مفاوضات هرتزل مع

¹ عبد الوهاب المسيري، المصدر السابق، 442 /1 .

² Encyclopedia Judaica , Vol. 7 , Paris , 1950 , P. 757 .

³ عبد الوهاب المسيري، المصدر السابق، 443 /1 .

إمبراطور ألمانيا تدور داخل هذا الإطار، وتتطلب من هذا التفاهم الضمني¹، وكان من الممكن أن يتم دمج اليهود الألمان وتحديثهم على نمط يهود الغرب، فيهود ألمانيا يعدّون أنفسهم على يهود الغرب، باعتبار أن يهود شرق أوروبا هو يهود الشرق، كما أن ارتباط يهود أوروبا بالثقافة الألمانية كان واضحاً . ولكن ثمة ظروف خاصة بهم وببنية المجتمع الألماني أدت في النهاية إلى تصفيتهم وتصفية يهود أوروبا خارج الاتحاد السوفيتي².

ولا يختلف نمط تطور التربية والتعليم عند الجماعة اليهودية في ألمانيا عن النمط العام للتطور في أوروبا الغربية ووسطها. ومع هذا، تشكّل المرحلة النازية انحرافاً عن النمط، فمع ظهور النازية، مُنع الأطفال اليهود من دخول المدارس الألمانية، وذلك انطلاقاً من اعتقاد النازيين بأن اليهود يشكلون شعباً عضواً له لغته وتراثه وأرضه ومن ثم لا يجوز له أن يندمج في الشعب الألماني. ولذا، أسس النازيون، بالتعاون مع الحركة الصهيونية، مدارس يهودية ابتدائية وثانوية تُركّز على تعليم العبرية وتهدف إلى تقوية ما يُسمّى " الهوية اليهودية " المستقلة. كما أسسوا معاهد مهنية لتأهيل الشباب اليهودي الذي يفكر في الاستيطان في فلسطين أو في أية دولة أخرى. وبلغ عدد الشباب الذين تم تأهيلهم في هذا المعهد نحو 60 ألف شاب وشابة. وقد اختفت هذه المؤسسات التعليمية بعد تصفية يهود ألمانيا من خلال الهجرة أو الإبادة أثناء الحرب العالمية الثانية، وقد استخدم مصطلح إبادة اليهود " الهولوكوست " في الخطاب السياسي الغربي على محاولة النازيين التخلص أساساً من أعضاء الجامعات اليهودية في ألمانيا والبلدان الأوروبية التي وقعت في دائرة النفوذ الألماني عن طريق تصفيتهم جسدياً .

وقد بدأ النظام النازي حملته على اليهود عقب تعيين هتلر مستشاراً في 30 كانون الثاني 1933، ففي نيسان من العام نفسه نظمت مقاطعة للأعمال التجارية اليهودية، ثم استبعد اليهود من الوظائف العامة، وفي نيسان 1935 استبعد الأطفال اليهود من النظام التعليمي، وفي أيلول من العام نفسه صدرت قوانين نورمبرج التي نزلت من أعضاء الجامعة اليهودية حقهم في أن يكونوا مواطنين بالرائخ، تنفيذاً لفكرة الشعب العضوي، والشعب العضوي المنبوذ، ومنعت الزيجات المختلطة بين اليهود والآريين³.

وفي عام 1938 منع اليهود من العمل في الوظائف الوسيطة، كأن يكونوا وكلاء وبائعين ومديري عقارات . وأدى اغتيال عضو في السفارة الألمانية في باريس على يد يهودي بولندي في 9-10 تشرين الثاني 1938 إلى قيام ثورة شبيهة ضد اليهود تعرف باسم " كريستال ناخت " أي " ليلة الزجاج المحطم "، أحرق خلالها أربع مائة معبد، ونهب الكثير من المتاجر والمنازل الخاصة، وتم القبض على الألوف منهم، وفرضت على اليهود ككل، وبعد ذلك بدأ النظام النازي في عملية الإبادة والحل النهائي النازي للمسألة اليهودية، والتي استمرت حتى نهاية الحرب العالمية الثانية⁴.

وفي عام 1948، كان عدد أعضاء الجماعة اليهودية في ألمانيا عشرين ألفاً فقط، بلغ عام 1992 نحو 50000 من مجموع عدد السكان البالغ 80606000، ويبدو أن الزيادة ناجمة عن هجرة أعداد كبيرة من اليهود مرة أخرى إلى ألمانيا، من بينهم أعداد كبيرة من الإسرائيليين الذين تركّزوا في مهن مشينة مثل الاتجار بالمخدرات والبغاء.

ونشير هنا إلى بعض التنظيمات والمؤسسات الخاصة بأعضاء الجماعة اليهودية في ألمانيا⁵:

أ) المجلس المركزي لليهود في ألمانيا. وهي المنظمة المركزية للجماعة اليهودية في ألمانيا والجهة التي تمثلهم لدى المؤتمر اليهودي العالمي ومقرها دوسلدورف. وتقوم برعاية المصالح السياسية للجماعة ورعاية المسائل الخاصة بالتعويضات، كما تهتم بمراقبة أي علامات قد تشير إلى احتمال بعث النازية.

ب) النداء اليهودي الموحد. وهي المنظمة الأساسية المسؤولة عن جمع التبرعات وتبوير الموارد المالية ومقرها فرانكفورت.

¹ يوري ايفانوف، حذار من الصهيونية، ترجمة محمد كامل، بغداد، 1969، ص 29 .

² عبد الوهاب المسيري، المصدر السابق، 1/ 443 .

³ Encyclopedia Judaica , Vol. 7 , Paris , 1950 , P. 757 .

⁴ عبد الوهاب المسيري، المصدر السابق، 180/1 .

⁵ وليك غاي كار، أحجار على رقعة الشطرنج، ترجمة سعيد جزائري، بيروت، 1988، ص 57 .

ج) المجلس المركزي لخدمات الرفاه الاجتماعي ليهود ألمانيا، ومقرها فرانكفورت. وهي المنظمة الأساسية العاملة في المجالات الخيرية ومجال الخدمة الاجتماعية.

د) مؤتمر حاخامات ألمانيا الغربية. وهو الإطار الذي يضم الحاخامات الذين يقومون بمهامهم الدينية بين أعضاء الجماعة اليهودية في تجمعاتهم المختلفة.

يهود ألمانيا في عهد جيرهارد شرويدر وأنجيلا ميركل:

قام رئيس الوزراء الإسرائيلي ايهود باراك في 22 أيلول 1999 بزيارة معسكرات الاعتقال في ساكسينها بألمانيا على هامش زيارته الرسمية، مصطحبا معه المستشار الألماني جيرهارد شرويدر، وانتهاز باراك الزيارة كالعادة لابتزاز دعم ألماني غير محدود للتكفير عن (المحرقة)، رافضا التسامح مع النازيين مرتكبي جرائم حرق اليهود في أفران الغاز، في حين تعهد شرويدر بعدم السماح بتكرار ما حدث. واكتسى وجه باراك بالحزن والتجهم وهو يتجول في أرجاء معسكر الاعتقال وبرفقته شرويدر. وقال شرويدر في كلمة ألقاها أمام فرن إحراق الجثث في المعسكر (إن اسم ساكسينها وزن وأسماء غيره من المخيمات تعني الجرائم الأكثر فظاعة التي ارتكبت في تاريخ ألمانيا). وقال شرويدر الذي اعتمر القلنسوة اليهودية وتعهد الدفاع عن اليهود أن السبيل الوحيد للتغلب على ذكرى الجرائم النازية ضد الإنسانية هو الإبقاء على تلك الذكرى حية. وأعلن شرويدر أنه "يجب ألا يسمح بحدوث ساكسينها وزن وأوشفيتس وتربيلينكا مرة أخرى في أي مكان من العالم". وقال باراك الذي كان يتحدث العبرية أن من ارتكبوا المحرقة لا يمكن أن يغفر لهم. وأضاف "سوف ندافع عن كل يهودي في أي مكان (من العالم) ونقسم على أنه طالما بقي فينا نفس فلن يكون هناك أوشفيتس، ولن يتم اقتياد اليهود إلى غرف الغاز". ودعا باراك كافة الشعوب إلى مكافحة المعاداة للسامية والنزعات النازية وقال "نعد بأن نقف إسرائيل على الخطوط الأولى لهذا النضال". وقد وضع شرويدر وباراك أكاليل من الزهور على ما يسمى (محطة زي) وبقايا المشانق والأفران في المعسكر. وقد رافق باراك في جولته عدد من الناجين من المحرقة النازية (الهولوكوست) بمن فيهم شيفاخ فايس الرئيس السابق للكنيسة الإسرائيلية. وقال باراك إن زيارة معسكرات الاعتقال هو (واجب أخلاقي)، غير أنه أكد بأن ألمانيا مرت بتغييرات كبيرة في الجيلين الماضيين بحيث أصبحت بلدا (ديمقراطي حي)¹.

وبينما كانت الانتخابات الألمانية تمضي ساخنة في أيلول 2005، كان العالم يراقب صعود أول امرأة لمنصب مستشار ألمانيا. فقد حققت أنجيلا ميركل أغلبية طفيفة بحزبها المسيحي الديمقراطي على حساب حزب شرويدر الاشتراكي الديمقراطي، وتم الاتفاق على أن تحكم المرأة القادمة من ألمانيا الشرقية سابقا أهم دولة في أوروبا.

وكان أهم المتابعين للانتخابات الألمانية الإسرائيليون الذين يعدون ألمانيا حالة خاصة في الماضي والحاضر. وكان التساؤل الذي يدور في ذهن إسرائيل هو: هل ستغير الانتخابات مسيرة العلاقات الألمانية الإسرائيلية؟ والإجابة المباشرة عن هذا السؤال هي: لا، ذلك أن إسرائيل وثقة من استمرار الوضع كما هو عليه، وربما تحصل على مزيد من المكاسب في ظل حكم حزب أديناور أول من ابتدع فكرة التعويضات لإسرائيل²، وظل يردد أن ألمانيا مسؤولة عن مستقبل إسرائيل وأمنها³.

وبعد وصول ميركل المنصب الأول في ألمانيا تساءل اليهود: هل ستغير أبعاد العلاقة؟ والحقيقة أن هناك إجماعا انتهزيا على أن إسرائيل ستستفيد من ميركل أكثر مما فعلت مع شرويدر الذي وصفه كثير من اليهود بأنه "لم يكن أبدا مخلصا

¹ جريدة البيان الإماراتية، 23 أيلول 1999.

² كانت سلسلة من الضغوط الأمريكية على حكومة أديناور منذ 1945 أدت إلى اتفاقية التعويضات في أيلول 1952، إذ اضطر المستشار العجوز إلى التوقيع على اتفاقية تلزم ألمانيا الاتحادية "الغربية" بتقديم تعويضات كبيرة لليهود. ولم تقم ألمانيا الشرقية وقتئذ بأي مبادرة خنوع لأنها كانت جزءا من حلف وارسو الشيوعي. وجاء في حيثيات الاتفاقية أنها مخصصة "لدعم الموقف الاقتصادي الصعب لإسرائيل"، وقد كانت الأموال مخصصة فعلا لمساعدة إسرائيل على استيعاب أكبر قدر من المهاجرين.

³ ستار جبار الجابري، علاقات ألمانيا الاتحادية مع إسرائيل 1949-1990، مجلة دراسات في التاريخ والآثار، العدد 24، صيف 2011، ص 288.

لإسرائيل" وهو دليل على ضراوة الانتهازية اليهودية حيث يطلبون الإذعان الكامل أو الهجوم. وقال أحد القادة اليهود "إن شرويد كان إذا تصارعت مصالح بلاده مع مصالح إسرائيل لجأ إلى الاختباء خلف الإجماع الأوروبي في بروكسل". وقد ثبت صدق هذا الرأي خاصة أثناء الحملة الانتخابية حيث تسابق شرويد وميركل على كسب ود اليهود، ربما تقربا من الولايات المتحدة أو رضوخا لضغوطها، إذ أصبح جليا أن معظم ضغوط واشنطن على الحلفاء والخصوم تتم لصالح إسرائيل وتكريسها كزعيمة لما تسميه واشنطن وإسرائيل الشرق الأوسط الجديد. أما يوشكا فيشر وزير خارجية ألمانيا السابق ورئيس حزب الخضر فكان واضحا عندما قال إن الأولويات الألمانية في السياسة الخارجية تتمثل في:

أ. أوروبا موحدة. ب. علاقة قوية مع الولايات المتحدة. ج. حق إسرائيل في البقاء والرخاء.

وقد ترنمت ميركل بالعلاقة مع إسرائيل ووصفتها بـ "الكنز الثمين" الذي ينبغي أن نحافظ عليه¹. والعلاقات الألمانية الإسرائيلية كما يقول الإسرائيليون هي علاقات خاصة على الأصعدة السياسية والإستراتيجية والاقتصادية والثقافية والتعليمية، وألمانيا هي أقرب حلفاء إسرائيل لها وأكثرها طاعة لمتطلباتها. فألمانيا منذ هزيمة هتلر سنة 1945 تتعرض لأكبر حملة ابتزاز في التاريخ، فهي عدوة السامية وعليها تسديد فواتير هتلر، وقدمت ألمانيا في 1965 لإسرائيل صفقة الدبابات ليبارد التي كانت العصب الرئيس لسلاح المدرعات الإسرائيلي في معركة 1967، وأدت إلى كارثة الهزيمة التي يدفع العرب ثمنها حتى الآن. وألمانيا أمطرت إسرائيل بكل ألوان التعويض المالي من ذهب وماركات وقدمت لها دعما تقنيا متطورا في مناحي الصناعة والإنتاج كافة. وإذا انتقلنا عبر الزمن إلى الوقت الراهن، فإن العلاقات الألمانية الإسرائيلية مازالت في ذروتها، وقد صرح رون بروسور مدير عام وزارة الخارجية الإسرائيلية أن تلك "العلاقة الخاصة مع ألمانيا بدأت قبل بدء العلاقات الدبلوماسية وكان قوامها المفاهيم التاريخية المشتركة والاعتبارات الدبلوماسية"، على حد قوله². والحقيقة أن اليهود حريصون على إغراق الألمان في عقدة الذنب، بحيث يعلن الألمان أن العلاقة مع إسرائيل ليست ملفا في مجال العلاقات الدولية، ولكنه قضية داخلية يجب أن يعايشها كل ألماني (لأن كل ألماني محكوم عليه يهوديا بأن يسدد فواتير التاريخ).

والراصد للعلاقات الألمانية الإسرائيلية في عام 2005 مثلا سيد روابط شديدة القوة وعلاقات هائلة النفع لليهود تمثلت في روابط إستراتيجية وأمنية وعلاقات حزبية وبرلمانية وثيقة فضلا عن التعاون الوثيق في كل مجالات الاقتصاد والتبادل اليومي للبرامج في مجالات متعددة (التجارة، الصناعة، العلوم، الثقافة، توأمة المدن، زيارات الشباب، الاتحادات العمالية، النقابات والرياضة، بل الفنون والموسيقى). بحيث لا نبالغ إذا قلنا إن ألمانيا تقدم لإسرائيل كل شيء، ولا يفوقها إلا الولايات المتحدة التي تقدم الحماية العسكرية والسياسية والأدبية لإسرائيل. ولكن الولايات المتحدة تستفيد من إسرائيل كورقة ضغط على العرب، وقاعدة متقدمة لحماية مواردها النفطية وإشغال العرب بقضايا تجعلهم بحاجة دائمة إلى المظلة الأمريكية. أما في الحالة الألمانية فإن ألمانيا لا تحصل على شيء. فهي الأرقى تقنيا وعلميا وحضاريا وثقافيا وماليا وهي دعامة الاتحاد الأوروبي ولا تحصل على أية مكاسب من إسرائيل لأنها لا تطمح في شيء من المنطقة³.

على صعيد الزيارات التي تقوي العلاقات بين ألمانيا وإسرائيل قام الرئيس الألماني هورست كوهلر بزيارة إسرائيل وخاطب الكنيست، مؤكدا استمرار الالتزامات الألمانية تجاه إسرائيل، وقال بالحرف الواحد: "إن ألمانيا تضمن أن تعيش إسرائيل في حدود معترف بها متحررة من الخوف والإرهاب، وهذا هو الاتجاه الألماني الذي لن يتغير أبدا، وإن بلادي ستقف دائما وراء إسرائيل وشعبها". وفي الوقت نفسه وقف أرييل شارون ليؤكد أن هناك يومين يمثلان الرمز الثابت في العلاقة الألمانية الإسرائيلية وهما تحرير معسكر أوستفيتز وبدء العلاقات مع إسرائيل. وأشاد شارون باستمرار التطور

¹ فائق فهميم، العلاقات الخاصة بين ألمانيا وإسرائيل، جريدة الاقتصادية (أبو ظبي)، العدد 4499، 4 شباط 2006.

² المصدر نفسه.

³ ستار جبار الجابري، المصدر السابق، ص 314.

والتوسع في مجالات العلاقات بين الدولتين، لاسيما التزام ألمانيا بأمن إسرائيل ورخائها. وأشار شارون إلى أن الدعم الألماني قوي وملمس.

وفي زيارة قام بها الرئيس الإسرائيلي موشي كاتساف ألمانيا في أيار 2005 خاطب البرلمان الألماني في برلين وحذر من تصاعد معاداة السامية، وطالب الألمان بالاستمرار في دعم "العلاقة الخاصة" للتصدي للشمولية ومن أجل القيم الإنسانية وضد العنصرية¹.

دور المجلس الأعلى لليهود في ألمانيا :

عدّ السكرتير العام للمجلس المركزي لليهود في ألمانيا² شتيفان كراما أن ما يجري في إسرائيل يهدد بتحولها إلى دولة للقوى الأصولية والقومية اليهودية المتطرفة، ودعا كراما إلى إبداء تفهم أكبر لليهود ألمانيا العاجزين عن توجيه انتقادات للسياسة الإسرائيلية، وقال : " إن هؤلاء يعدون إسرائيل هوية بديلة لهم، لأنهم يشعرون بالغربة في المجتمع الألماني رغم ما قاموا به من محاولات للاندماج فيه " .

وجاءت تصريحات كراما ضمن مقابلة نشرتها صحيفة تاغسبايتونغ البرلينية، التي أجرت خلالها مناظرة بينه وبين إيزيس هيفيتس القيادية بمنظمة "الصوت اليهودي لسلام عادل في الشرق الأوسط" المناهضة للصهيونية. وقالت هيفيتس "إن إسرائيل مطالبة بالاندماج في المنطقة المحيطة بهم، وعلى مواطنيها تعلم العربية لأنها لغة جيرانهم وليس لاستخدامها لأغراض عسكرية " . وأضافت "يتعلم الهولنديون لغة جيرانهم الألمان، في حين يحتقر الإسرائيليون الثقافة العربية رغم جهلهم بها، ويبجلون الثقافة الألمانية التي أبادتهم، وهذا أعدّه جنوناً " .

ودعت الناشطة الإسرائيلية إلى الاعتراف بأنهم جاؤوا إلى أرض غير أرضهم، والإقرار بأن دولتهم بنيت على حساب معاناة الفلسطينيين، وخلصت إلى أن "ما يتمتع به عامة اليهود هو دولة تحترم عطلتهم الدينية يوم السبت "³.

وطالب الرئيس الجديد لأكبر منظمة يهودية في ألمانيا اليهود بتجاوز دور الضحية، والكف عن لوم المجتمع الألماني وتحمله مسؤولية ما يسمى بمحارق النازية (الهولوكوست)، في مؤشر على تغير الأساليب التي يتبعها اليهود للحصول على مزيد من المكاسب من ألمانيا مع تراجع عدد اليهود على تلك المحارق.

وفي حديث نشرته صحيفة "فاينانشال تايمز دويتشلاند" في 29 كانون الأول 2010، قال ديتير جراومان⁴، رئيس المجلس المركزي لليهود في ألمانيا، وهو أكبر ممثل لليهود هناك، إن دور الضحية "لم يعد كافياً؛ فاليهودية أكبر من ذلك بكثير". وقد أثمرت جهود المجلس اليهودي جيداً في عام 2003 عندما أقر البرلمان الألماني "البوندستاغ" قانوناً يعزز العلاقات بين البرلمان والمجلس، ويلزم الحكومة بتخصيص خمسة ملايين يورو سنوياً لبناء مجتمعات جديدة تستوعب المهاجرين اليهود إلى ألمانيا.

وأوضح جراومان أنه "مع كل الاحترام اللازم لتكريم ذكرى ملايين اليهود الذين قتلوا في محارق النازية، يجب على المجلس المركزي لليهود أن يغير ما يشاع عن أننا لا نهتم سوى بانتقاد الآخرين". ويشير جراومان الذي تولى رئاسة المجلس نهاية تشرين الثاني 2010 بهذه التصريحات إلى ما دأب المجلس عليه من مساعي لإشعار ألمانيا بـ"الذنب" تجاه

¹ فائق فهميم، المصدر السابق .

² تأسس المجلس المركزي لليهود في ألمانيا في 19 تموز 1950 لهدفين رئيسيين: الأول هو ترسيخ عقدة الذنب في المجتمع الألماني تجاه اليهود وتشريع قوانين تحتم عليه تقديم تعويضات وامتيازات لهم، والثاني هو دمج من تبقى من يهود في ألمانيا ومن عادوا أو هاجروا إليها بعد الحرب داخل المجتمع وتعزيز شأنهم. وأعلن المجلس أن الهدف الأول هو "واجب أخلاقي" يجب اعتناقه دائماً، وهو ما كان يثير في بعض الأحيان انتقادات حادة من مفكرين وكتاب ألمان، مثل مارتين والسر، الذين ضجوا من المحاولات اليهودية لإشعار ألمانيا بـ"ذنب" اقترفته قلة بائدة.

³ ينظر الرابط:

<http://www.aljazeera.net/news/pages/d15dafc6-5392-4d32-b853-0b67c813f48b>

⁴ يعد جراومان هو أول رئيس للمجلس لم يعاصر الحقبة النازية، فقد ولد في إسرائيل عام 1950، وهاجر إلى ألمانيا مع أبويه طفلاً رضيعاً، وكان من تقاليد المجلس أن يترأسه أحد ممن عاصروا هذه الحقبة، ومن الفارين من "المحارق"، غير أن قلة عدد المتبقين من هؤلاء ربما دفعت لاختيار جراومان.

اليهود، كونها الدولة التي خرجت منها النازية بقيادة الزعيم الألماني أدولف هتلر، والتي يقال إنها أحرقت ملايين اليهود في محارق، وطردت آخرين، وهو رقم يشكك في صحته مؤرخون من داخل وخارج أوروبا .

واستغل اليهود مشاعر "الذنب" التي غرسوها في المجتمع الألماني في الحصول على مكاسب سياسية وتعويضات مادية كبيرة، استفاد منها يهود ألمانيا وإسرائيل على السواء، حتى أن ألمانيا تعد بشكل عام من أقوى الداعمين لإسرائيل. واعترف جرومان في حديثه بأن الغضب من الآخرين كان من المراسم الراسخة للمجلس، غير أنه أرجع ذلك في جانب منه إلى الإعلام "الذي يستفزنا للإدلاء بتصريحات ضد الآخرين، ولكن ليس من الضروري أن نستجيب له"، بحد قوله. وبهذا تعد لهجة جرومان إزاء الألمان فيما يتعلق بـ"الهولوكوست" أقل حدة من أسلافه في رئاسة المجلس، إذ عرف عنهم التصريح الدائم بانتقادات ضد ما يسمى بانتشار "العداء للسامية" في ألمانيا ضد اليهود، وتحميل السلطات الألمانية المسؤولية، فضلاً عن تحميل ألمانيا كلها مسؤولية "محارق النازية" و"معاناة اليهود". ويبدو أن التوجه الجديد الذي تحدث عنه جرومان في أسلوب التعامل مع المجتمع الألماني يعبر عن تغيير في توجه المجلس بشكل عام، فقد صرحت الرئيسة السابقة للمجلس شارلوت كنولوخ، أنها أدركت أن الأسلوب القديم لم يعد مناسباً في الحقبة القادمة. وبررت ذلك بقولها قبل أشهر من تركها المنصب : "في غضون سنوات قليلة لن يتبقى الكثير من الضحايا أو الجناة (لتقدمهم الشديد في العمر)، ولذا يجب أن ندرك أن هدفنا لن يكون تذكير ألمانيا بذنبها ونقدها، ولكن إشعارها بصفة مستمرة بالمسؤولية التاريخية".

وفي حديثه لصحيفة "فاينانشال تايمز دويتشلاند" قال الرئيس الجديد إن مهمته الأولى هي دمج اليهود المهاجرين من شرق أوروبا والاتحاد السوفيتي السابق في المجتمع الألماني، داعياً في ذات الوقت إلى إقامة علاقة وثيقة مع مسلمي ألمانيا، وإن أشار أيضاً إلى اعتقاده في تنامي المشاعر المعادية للسامية "بقوة" بين الشباب المسلمين¹.

وقد فاجأ رئيس مجلس اليهود الأعلى في ألمانيا ديتر جرومان في 12 آذار 2011 الأوساط السياسية الألمانية والمهتمين بالاعتراف بكون الدين الإسلامي جزءاً من ألمانيا. وقال جرومان في تصريحات للصحيفة الألمانية (بيلد أم زونتاغ) أن نفي وزير الداخلية الألماني الجديد هانسي بيتر فريدريش لدور الإسلام في التأثير على أوروبا وألمانيا من الناحية التاريخية هو "نقاش لا يساهم في إحداث تقدم" على صعيد حل المشاكل الاجتماعية العالقة في ألمانيا. ووجه رئيس المجلس انتقادات لأقوال وزير الداخلية الألماني، مؤكداً أن الإسلام في الوقت الحاضر جزء مهم من المجتمع الألماني مشيراً إلى صعوبة إنكار دوره في الماضي في التأثير الكبير على أوروبا وألمانيا على غرار المسيحية واليهودية. وثمن جرومان خطاب الرئيس الألماني كريستيان فولف الذي ألقاه في الثالث من تشرين الأول 2010 بمناسبة احتفالات الوحدة الألمانية واعترف فيه بكون الدين الإسلامي جزءاً من ألمانيا، مفعراً بذلك نقاشاً حول دور الدين الإسلامي في المجتمع الألماني².

وفي 10 أيار 2011 انتقد المجلس المركزي لليهود في ألمانيا بشدة اتفاق المصالحة الفلسطينية الذي وقع في القاهرة بين منظمة فتح وحركة حماس، ودعا الساسة الألمان إلى رفض الحوار مع حماس، متهما الحركة بالدعوة إلى تدمير إسرائيل، وقتل كل اليهود في العالم . وعدّ رئيس المجلس ديتر جرومان أن اتفاق المصالحة يضر بعملية السلام مع إسرائيل، ووصف التقارب بين فتح وحماس بـ "التأخي الكارثي" . وقال في مقابلة مع الإذاعة الألمانية إنه رفض طلباً من رئيس السلطة الفلسطينية للاجتماع به خلال زيارته لبرلين حتى لا يعطي مشروعية للاتفاق الذي وقعه عباس مع رئيس المكتب السياسي لحركة حماس³.

¹ ينظر الرابط:

<http://www.onislam.net/arabic/newsanalysis/newsreports/muslim-minoritie/127429-2010-12-29-12-08-05.html>

² ينظر الرابط:

http://www.aleqt.com/2011/03/12/article_513878.html

³ جريدة الشرق الأوسط (لندن)، 11 أيار 2011 .

وقد دعا رئيس المجلس اليهودي المركزي في ألمانيا في 31 آب 2012 أكبر جالية إسلامية في البلاد إلى بذل مزيد من الجهد لمواجهة معاداة السامية، وذلك بعد تعرض حاخام يهودي للضرب في وضوح النهار. وقال ديتير جراومان في تصريحات لصحيفة Berliner Zeitung الألمانية "سأكون سعيدا إذا تمكن المسلمون من التعامل بحسم مع الاتجاه نحو معاداة السامية فيما بينهم". وجاءت التصريحات بعد أن قالت مصادر بالشرطة إن "بعض الشباب العربي" هم من المشتبه في "تورطهم" في الحادث.

وأعرب رئيس الجالية الإسلامية أيمن مازيك بالنيابة عن الجالية عن "عميق اشمئزاه" من حادث الضرب الذي تعرض له حاخام يهودي، يبلغ من العمر 53 عاما، أمام ابنته الصغيرة. وقال جراومان إن الأقوال والتعاطف مقدران لكن "الأفعال أكثر أهمية" على حد قوله.

وتسود مشاعر الغضب بين أفراد الجالية اليهودية في ألمانيا بعد الحادث حينما أوقف أربعة شبان شخص يرتدي غطاء الرأس التقليدي اليهودي في أحد شوارع برلين وقاموا بضربه بعد أن سألوه ما إذا كان يهوديا أم لا. وقال الكاهن اليهودي دانيال التر "لا أعرف ما إذا كنا سنتمكن من السير في شوارع العاصمة مرة أخرى دون خوف أم لا".¹ عقد المجلس الأعلى لليهود في ألمانيا في 25 تشرين الثاني 2012 اجتماعه السنوي في مدينة فرانكفورت بحضور المستشار الألمانية أنجيلا ميركل التي ألقت كلمة فيه. وبعد انتهاء كلمتها غير الرسمية أمام ممثلي الطائفة اليهودية أصدرت المستشار بياناً صحفياً بالاشتراك مع رئيس المجلس الأعلى لليهود ديتير جراومان. وتعدّ الجمعية العامة للمجلس الهيئة العليا له، وتصدر الميزانية وتراقب العمل التنفيذي للمجلس، ويختار كل ألف عضو من الطائفة اليهودية شخصا يمثلهم بالجمعية العامة للمجلس.

يُذكر أن ألمانيا صدّقت في أواخر العام 2012 على اتفاقية جديدة تمنح بموجبها تعويضات تتأهز نصف مليار يورو لثمانين ألف ضحية جديدة لما يسمى المحرقة اليهودية بأوروبا الشرقية والاتحاد السوفياتي السابق. وتعد الاتفاقية الجديدة التي وقعها وزير مالية ألمانيا فولفغانغ شويله مع رئيس منظمة التعويض اليهودي يوليوس بيرمان بالخامس عشر من تشرين الثاني 2012 بمقر المتحف اليهودي في برلين، ثالثة اتفاقية تعويض تلتزم بها برلين تجاه اليهود منذ اتفاقية لوكسمبورغ 1952.²

كما التزمت ألمانيا بمقتضى الاتفاقية الجديدة بتوفير رعاية صحية ومنزلية لمائة ألف من العجزة اليهود الذين ثبتت معاناتهم خلال حقبة الحكم النازي، ووحدت الاتفاقية الموقعة بين وزارة المالية ومؤتمر التعويض اليهودي الشروط المطلوبة للحصول على تعويضات، كما بسطت الاتفاقية هذه الشروط من إثبات التعرض للسجن أو العمل بمعسكرات السخرة أو الاختباء بالعهد النازي من 12 شهرا إلى ستة شهور. وعدّ شويله أن توحيد وتبسيط الاتفاقية الجديدة لشروط حصول اليهود على التعويضات يمثلان تجديدا من ألمانيا لاعترافها بمسؤوليتها التاريخية إزاء ضحايا الهولوكوست.

والتزمت الحكومة بمقتضى الاتفاقية التي وقعت في أيلول 1952 بدفع ثلاثة مليارات مارك (1,5 مليار يورو) خلال 12 عاما لإسرائيل، كونها وارثة حقوق اليهود ضحايا المحرقة، ووظفت تل أبيب هذه الأموال حينذاك في توطين المهاجرين اليهود القادمين إليها، وهو ما أثار احتجاجات عربية وقتها.³

وقد نأت أكبر منظمة يهودية في ألمانيا بنفسها لأول مرة عن السياسات الإسرائيلية، وطالبت بعدم ربط الجالية اليهودية في ألمانيا بممارسات إسرائيل إزاء الفلسطينيين. فقد أعلن رئيس المجلس المركزي لليهود ألمانيا انه يشعر بـ "الخلج"

¹ ينظر الرابط:

http://www.bbc.co.uk/arabic/worldnews/2012/08/120831_german-racism.shtml

² جريدة الشرق الأوسط، 29 كانون الأول 2012.

³ ينظر الرابط:

<http://www.classic.ipairaq.com/classic/index.php?name=inner&t=politics&id=64098>

من اليهود المتطرفين الذين تظاهروا في 31 كانون الأول/ديسمبر 2012 في القدس رافعين النجمة الصفراء¹، الشعار الذي كان اليهود في ألمانيا النازية مجبرين على ارتدائه.

وقال ديتير جراومان "لقد صدمتني هذه المشاهد وأنا أشعر بالخجل تحديداً لقيام يهود بهكذا أعمال واستهزائهم بالمرحقة". وأضاف إن ما قام به هؤلاء هو نكران للتاريخ وينم عن ذوق سيء جداً. وتابع "نحن يهود ألمانيا نقول باستمرار إنه لا يجوز استغلال ذكرى المرحقة. إذا فعل هذا الأمر يهود فإن هذا الأمر يجعله أكثر مدعاة للأسف".

وتظاهر مئات اليهود المتشددون في 30 كانون الأول 2012 في معقلهم ميا شياريم في القدس ضد وسائل الإعلام التي يقولون أنها "عدوانية" ضدهم، في جو من التوتر بين أوساط المتدينين والعلمانيين في إسرائيل.

وقال وزير الدفاع الإسرائيلي إيهود باراك إنه أمر "بثني الاستياء ومرعب على قيادة اليهود المتطرفين التي تبدو مسؤولة بشكل عام القضاء على هذه الظاهرة غير المقبولة". من جهته، صرح مدير نصب محرقة اليهود أفنير شاليف للإذاعة العامة "أدين ظاهرة استخدام رموز محرقة اليهود هذه، إنه أمر غير مقبول ويشكل مساساً بذكرى المرحقة والقيم الأساسية لليهودية"².

الخاتمة :

توصل البحث إلى هدد من الاستنتاجات المهمة ومن بينها :

إن الوجود اليهودي في ألمانيا قديم ويعود إلى حقبة مبكرة، وقد حاول الملوك والأمراء الألمان الإفادة من ذلك الوجود، من خلال استخدام اليهود في العديد من الأعمال التي تخصص بها اليهود، ولاسيما مجال المال والأعمال، حتى أطلق عليهم في كثير من الأحيان رجال البلاط .

وأصيب ذلك الوجود بالعديد من الهزات والتراجع، وصولاً إلى المرور بالإبادة الجماعية في العهد النازي، وغرف الغاز التي أبادت أرقاماً مذهلة من اليهود .

تلك الإبادة التي حاول اليهود استخدامها أبشع استخدام، حتى أنهم قيدوا ألمانيا بقيود قد لا تتمكن من الخلاص منها، وأهمها عقدة الذنب التاريخي، تلك العقدة التي دفع ويدفع من خلالها الألمان المليارات من الدولارات لليهود كتعويضات عن عذابات تلك السنوات .

ويشهد الوجود اليهودي في ألمانيا في الوقت الحاضر تطوراً مهماً لاسيما بعد المتغيرات في بنية المجلس المركزي لليهود في ألمانيا، ومحاولات ذلك المجلس في إعادة صياغة العلاقة بين اليهود والدولة الألمانية .

¹ النجمة الصفراء هي نجمة داود وتسمى أيضاً بخاتم سليمان، كما تسمى بالعبرية ماجين داويد بمعنى "درع داود" وتعدّ من أهم رموز الحضارة المصرية القديمة، والتي صارت فيما بعد رمز لهوية الشعب اليهودي. هناك الكثير من الجدل حول قدم هذا الرمز فهناك تيار مقتنع بأن اتخاذ هذا الشعار كرمز لليهود يعود إلى زمن النبي داود، ولكن هناك بعض الأدلة التاريخية التي تشير إلى أن هذا الرمز استخدم قبل اليهود كرمز للعلوم الخفية التي كانت تشمل السحر والشعوذة. وهناك أدلة أيضاً على أن هذا الرمز تم استعماله من قبل الهندوسيين من ضمن الأشكال الهندسية التي استعملوها للتعبير عن الكون . ونجمة داود أصبحت رمزا للشعب اليهودي في القرون الوسطى، هذا الرمز حديث مقارنة بالشمعان السباعي الذي يعدّ من أقدم رموز بني إسرائيل، وفي عام 1948 ومع إنشاء دولة إسرائيل تم اختيار نجمة داود لتكون الشعار الأساسي على العلم الإسرائيلي .

² ينظر الرابط:

الرثاء القديم بين الانوثة والذكورة متمم والخنساء انموذجا

د . رفاه علي نعمه العزاوي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

Ancient Elegy Between femininity and masculinity , Mutamm and Al-Khansa as Samples

Dr. RAFAH ALI NEEMAH AL-AZAWI

Babylon University / Education College for Humanities

raffahali13@gmail.com

Abstract

The research deals with the issue of connection women with the elegy , it is practical and applied study on this phenomenon, two poets were selected of two different gender ,First Khansa Divan as a simple of woman's poem and Mutamm Bin Nuwaira's Divan as a simple for Man poem.

The study comprise One chapter divided into Two topics , First Topic specified to study lament and eulogy vocabulary according to its apathy and repetition in the two Divan , Second topic studied rhythm with all its containing of sounds , rhyme letter and meters.

Research concludes that the woman's nature enable her to express about her emotions by crying tears , crying and grief ,that means facilitated the woman a lot in depleting her poetic ability , thus the man was ascendant even in this opportunity.

الملخص

يدرس البحث قضية ارتباط المرأة بالرثاء وكان دراسة عملية وتطبيقية على هذه الظاهرة وقد وقع الاختيار على شاعرين من جنسين مختلفين الاول ديوان الخنساء مثالا لشعر المراه , والثاني ديوان متمم بن نويرة مثالا لشعر الرجل . يتكون البحث من فصل واحد قسم على مبحثين , خصص الاول لدراسة الفاظ الندب والتأبين بحسب برودها وتكرارها في الديوانيين , اما المبحث الثاني فقد درس الايقاع وبكل ما يتضمنه من اصوات وقافية وحروف روي وبحور شعرية .

وتوصل البحث الى ان طبيعة المراه اتاحة لها ان تعبر عن عواطفها بالدموع والبكاء والحزن وهذه الوسائل ساعدت المراه كثيرا في استنزاف طاقتها الشعرية , فكان الرجل متفوقا عليها حتى في هذه الفرص.

المقدمة

يهدفُ البحث الى دراسة ظاهرة باتت من الظواهر المألوفة والشائعة في المجتمع حتى أصبحت من الأشياء المسلم بها يتفق عليها الجميع وكأنه شيء راسخ لا يقبل الاحتمال أو الشك، وهذه الظاهرة هي ارتباط المرأة بالرثاء وصلتها الوثيقة به، فهو فناها الأول الذي ارتبط بها منذ القدم وقد أظهرت فيه براعة وقدرة قل نظيرها في أغراض الشعر العربي الأخرى، حتى أنها تفوقت على الرجل في الرثاء وعدّ هذا الفن (فن النساء الأول).

ومن هذا المنطلق كان من المناسب ان نقوم بدراسة عملية وتطبيقية لتحقيق حزمة من الأهداف أولها الوقوف على حقيقة هذه الظاهرة.

وقد وقع اختيارنا على ديوانيين لشاعرين من جنسين مختلفين كان الأول ديوان الخنساء وهي تماضر بنت عمرو بن الحارث بن عمرو الشريد السلمية مثالا لشعر المرأة، اما الثاني فكان ديوان نهشل متمم بن نويرة مثالا لشعر الرجل. وجاءت الدراسة على مبحثين خصص الأول منهما لدراسة ألفاظ الندب والتأبين بحسب ورودها وتكرارها في ديواني الشاعرين في حين تناول المبحث الثاني دراسة الايقاع دراسة تفصيلية لكل ما يتضمنه الايقاع من أصوات وقافية وحروف روي وبحور شعرية ظهرت واستعملت في ديواني الشاعرين.

المبحث الأول

تعريف بمصطلحي الندب والتأبين

جاء في لسان العرب (ندب الميت أي بكى عليه، وعدد محاسنه، والندب: ان تدعو النادبة الميت بحسن الثناء في قولها: وافلاتناه!)⁽¹⁾، اما التأبين كما ورد في اللسان فهو: (أبن الرجل تأبيناً: مدحه بعد موته وبكاه، وقيل لمادح الميت مؤين لإتباعه آثار فعاله وصنائه، والتأبين اقتفاء الأثر)⁽²⁾.

يتضح ان للندب مفردات خاصة بالحزن والضيق والخوف والجزع واللهفة والاحساس بالفقد والأرق والهموم والتوجع وما يصاحب ذلك من الندب والولولة والعيول وشق الجيب وحلق الرأس، ولطم الخدود، وهذه الأمور لم تتحقق كلها في النص ولكن تحقق بعضها وأهمها مخاطبة العين التي شاعت عند النساء لاسيما الخنساء⁽³⁾.

أما التأبين فهو إسباغ الصفات المادية والمعنوية على الميت، ومن هنا كان الرثاء موافقاً للمدح ولكن الفرق بينهما هو الدافع اذ ان الدافع الى المدح هو الاعجاب الذي يخالطه الطمع بينما الدافع الى الرثاء هو الاكبار الذي يخالطه الوفاء والجزع⁽⁴⁾.

ويلاحظ على أغلب شعر الخنساء انه عبارة عن قصائد بكائية دمعية، وللعين حضور بارز فيه، فالرثاء حزن وبكاء وتفجع ولوعة فمن الطبيعي ان يكثر فيه الحديث عن العين والدموع وغزارتها وهل يوجد اصدق من الدمع تعبيراً عن الحزن والأسى يقول (هيجل): (ان الدموع حيز عون على الاحزان لان الانسان إذا كظه الحزن تلمس مظهره لذلك الألم الباطن)⁽⁵⁾.

وقد ورد في ديوان الخنساء خمس وثلاثون قصيدة تذكر فيها لفظة العين صراحة، نحو (يا عين جودي، أعيني جوداً، بكت عيني، قذى بعينك، أعيني هلا... الخ)⁽⁶⁾.

اما بعضها الآخر من قصائدها فنجد لفظتي (البكاء - الدموع) المكملتين للعين والتي من الطبيعي ان تذكرهما في ثنايا قصائدها ما دام هناك ذكر للفظه العين فلا بكاء دون العين.

ومن جميل قصائدها التي تذكر فيها العين قصيدتها (لا تخذليني) التي تقول في مطلعها

يا عين جودي بالدموع الهمول وابك لك صخر بالدموع الهمول⁽⁷⁾

لا تخذليني حين جد البكا فليس ذا ياعين حين الخذل

وابك ابنا حسنا واسـتعبري على الجري المستضاف المـخيـل *

(1) لسان العرب: مادة (ندب).

(2) م0ن: مادة (أبن).

(3) الرثاء بين الذات والآخر، علي احمد عبد الرضا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل، 2007م، ص7.

(4) ينظر الرثاء بين الذات والآخر: 24.

(5) أصول النقد الأدبي، احمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط7، 1964، ص8

(6) أصول النقد الادبي، احمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، ط7، 1964، ص8

(7) ينظر ديوان الخنساء، تحقيق د0انور ابوسويلم، دار عمار، عمان، 1988م

* الهمول: يقال دمع هاجل: سائل وجمعه هجول

اما لفظة (البكاء) فقد وردت في ديوان الخنساء (خمس وأربعون) مرة معها لفظة (الدمع) فمن قصائدها التي تذكر فيها البكاء (هو الفتى الكامل، ما بال عينك، أني تذكرته، وخيل تنادي، يا عين جودي، رهينة، رمس، بكت عيني، ابكي لصخر، خنساء تبكي). وغيرها من القصائد التي سنشير الى أرقام صفحاتها في الهامش⁽¹⁾.

فمن قصائدها التي تذكر فيها لفظة (البكاء) قصيدتها (يا عين جودي) والتي تقول فيها:

يا عين جودي بالدموع فقد جفت عنك المـرود

وابكي لصخر انه شق الفؤاد لما يكابد⁽²⁾

وقصيدة أخرى تقول فيها: (عنوانها: دفعت بك الجليل)

الا يا صخر ان أبكى عيني لقد أضحككتي دهرًا طويلاً

بكيتك في نساء معولات وكنيت أحق من أبدى العويلا⁽³⁾

اما قصائدها الأخرى فتذكر فيها (التوجع، والتفجع، والفراق، والسهر) وغيرها من الألفاظ التي تدل على الحزن والألم والأرق ومنها (أرقت - عيل صبري). فمما قالت في مطلع قصيدتها (أرقت):

أرقت ونام عن سهري صاحبي كأن النار مشعلة ثيابي

اذا نجم تغور كلفتني خوالد ما تؤوب الى مآب

فقد خلى أبو أوفى خلالاً على فكلها دخلت شعابي⁽⁴⁾

نستدل من ذلك ان اغلب شعر الخنساء هو قصائد بكائية (ندبية) وهذا لا يعني ان الخنساء لم تكتب القصائد التأبينية وإنما لها العديد من القصائد التأبينية ولكنها جاءت في ثانيا قصائدها الندبية منها (ليكتب مجداً، ذري عنك، لا شيء يبقى، ان كنت عند وجدك، جريء الصدر) وغيرها من القصائد.

ومن روائع ما أنشدته الخنساء في التأبين قصيدتها الرائية (قذى بعينك) والتي تقول فيها:

وان صخرًا لكافيننا وسيدنا وان صخرًا اذا نشئتو لنحار

وان صخرًا لمقـدام اذا ركبوا وان صخرًا اذا جاعوا لعقار

اغر ابلج تاتم الهواة به كأنه علم في رأسه نار
جلد جميل المحيا كامل ورع وللحروب غداة الروع مسعار

(1) م0ن : 306-307

(2) ينظر م0ن : (148، 315، 190، 393، 365، 127، 290، 410، 407، 318، 306، 411)

(3) المصدر نفسه: 124.

(4) المصدر نفسه: 10.

ثم يقول:

حلو حلاوته، فصل مقالته
فاشن جمالته للمعظم جبار
حمال ألوية هباط أودية
شهدا اندية للجيش جرار (1)

فهذه الأبيات جاءت ضمناً في قصيدة مطلعها للندب ثم ختمتها بأبيات تأبينية رائعة الجمال.
ومن قصائدها التأبينية الخالصة لمعنى التأبين قصيدة (الا ابلغ سليما) والتي تقول فيها:
الا ابلغ سليما واشـياعها بأننا فضـلنا برأس الهمام
وانا صبحناهم غـارة فاروتهم من نقيع السممام (2)
اما اذ جئنا الى ديوان متمم لوجدنا ان له في الندب (سبع قصائد) فقط ذكر فيها الفاظاً مثل (البكاء، الدموع، الجزع) وقد استعرض فيها حالته النفسية وما حل به من وجع الفقد بعد رحيل اخيه مالك (3).
قال في قصيدة ندية:

ارقت ونام الاخلاء وهاجني مع الليل هم في الفؤاد وجيع
وهيج لي حزناً تذكر مالك فما نمت الا والفؤاد مروع
اذا عبره ورعتها بعد عبـرة أبت واستهلت عبـرة ودموع (4)

وقال في أخرى:

سأبكي أخي ما دام صوت حمامة تـؤرق في وادي البطاح حماما
وابعث أنواحاً عليه بسحرة وتذرف عيناى الدموع سجاما (5)

وإذا رحنا نبحت عن سبب عزوف الشاعر عن الندب لوجدنا ذلك يكمن في طبيعة المجتمع العربي وما يميله على الفرد من عادات وتقاليد، فطبيعة المجتمع العربي تفرض على الرجل ان يخفي عواطفه (الحزينة) ولا يظهرها أمام

(1) ديوان الخنساء: 51.

(2) م0ن: 137*.

(3) مالك ومتمم ابنا نويره اليربوعي، مجموع أشعار متمم، د. ابتسام مرهون الصفار، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1968م، (88، 90، 102، 124، 125، 130، 136).

(4) م0ن: 102.

(5) م 0ن: 136.

*البطاح: قيل هوماء في ديار بني اسد، وهناك كانت الحرب بين المسلمين وخالد بن الوليد واهل الرده
سجم الدمع: ذرفه وسفكه

الناس مهما كان حجمها وتمكنها من نفسه، فهي لا تسمح له ان يظهر ضعفه أو يبدي جزعه واستسلامه، فالرجولة تحتم عليه ان يتحكم بإحزانه ولا يجسدها بشكلها المادي المتمثل بالدموع والبكاء وتطالبه بالتماسك والتحلي بالصبر وعدم الظهور بمظهر الانكسار والاستسلام للأحزان، لذلك كان ميله عن ألفاظ الندب الى ألفاظ التأبين، وتركيزه على المفقود وما فقده فيه من صفات محمودة بدلاً من الانشغال بذاته والاهتمام بتصوير حالته النفسية وما ألم به من خطب. لذلك فالرجل يميل الى تعجير طاقته المخزونة شعراً تأبينياً رائعاً ليكون وسيلته للتعبير عن ذاته بدل البكاء والدموع. وفي مقابل ذلك نجد المجتمع العربي قد أعطى المرأة مساحة واسعة من الحرية لتمارس حقها في التعبير عن ألمها في شتى صور البكاء وذرف الدموع والطم والعويل وهذا ما يجعلها تستنزف طاقتها وتصدر في شعرها عن عاطفة هادئة لأنها مارست جميع الوسائل التي تقلل من حدة توترها وتطفئ أنوار لهيبها. فالرثاء عند النساء عبارة (عن ولولة ذات نبرة عالية مع استخدام مفردات تدل دلالة واضحة على مقدار الفجيعة وهول ما وقعت به لفقد الأحبة من خلال استخدام مفردات الدمع، العين، الحزن)⁽¹⁾.

وربما تكون هذه الولولة هي التي أشار إليها ابن رشيق في عمدته حين قال:
(والنساء اشجى الناس قلوباً عند المصيبة وأشدهم جزعاً على هالك، لما ركب الله عز وجل في طبيعهن من الخور وضعف العزيمة)⁽²⁾.

المبحث الثاني

الإيقاع: ان شعرنا العربي القديم والحديث يعتمد على الإيقاع، والإيقاع هو مجموعة أصوات متشابهة تتشا في الشعر من المقاطع الصوتية بما فيها من حروف متحركة وساكنة⁽³⁾.

ان تكرار أصوات بعينها في النص يسهم مساهمة فاعلة في أغناء النص الشعري ويضفي على إيقاعه عناصر العذرية والانسجام ويعكس حسن اختيار الشاعر لأصوات وأجراس موسيقية لما تمتاز به من حسن التجانس والتآلف مع بعضها البعض من جهة وملاءمتها لحالة الشاعر النفسية من جهة أخرى.

وقد سادت ظاهرة صوتية واضحة في ديواني متمم والخنساء وهي ظاهرة انتشار الأصوات المائعة وهي (اللام، الميم، النون، الراء) والتي يسميها علماء العربية بالأصوات المتوسطة، لكون هذه الأصوات تتوسط بين الشدة والرخاوة⁽⁴⁾. وقد صنف الخليل هذه الأصوات وسمها حروف الذلق والشفوية⁽⁵⁾، وقد قرنهما صبحي الصالح وأطلق عليها الحروف المذلفة وهي اخف الحروف وأسهلها وأكثرها امتزاجاً بغيرها لسعة النطق بها فالحروف الذلقية لا تخرج الا من ذلق اللسان وتتمثل بـ (اللام، الراء، النون، التاء، الباء، الميم، الدال) فمنها ما يخرج من ذلق اللسان كـ (الراء، اللام، النون) ومنها ما يخرج من ذلق الشفة كـ (الباء، التاء، الميم)⁽⁶⁾ والذلاقة تعني القدرة على انطلاق الكلام بالعربية دون تلعثم وتعثر⁽⁷⁾.

(1) الرثاء بين الذات والآخر: 26

(2) العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده، ابو علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة بمصر، ط3، 1964م، ج2، ص153

(3) الإيقاع في الشعر العربي من البيت الى النقيعة، مصطفى جمال الدين، مطبعة النعمان - النجف الاشرف، 1974م: 7.

(4) الأصوات اللغوية، ابراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط5، 1999م، ص26.

(5) العين 11/1.

(6) دراسات في فقه اللغة، د. صبحي الصالح، مطبعة حارة الحريك، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط9، د.ت، ص284.

(7) الأصوات اللغوية: 88.

ولأن العرب لهم ألسنة حداد كما وصفهم القرآن الكريم فلا نكاد نرى كلمة رباعية أو خماسية تخلو من هذه الحروف فان وجدت فهي محدثة أو مبتدعة ليست من كلام العرب كما ذكر الخليل (1).

الأوزان:

يضم ديوان الخنساء أربعا وتسعين قصيدة كانت على بحور (الطويل، الكامل، البسيط، الوافر، المتقارب، السريع، الرمل، الخفيف) ولو رتبنا الأوزان على عدد القصائد لمثل لنا البسيط أعلى نسبة بين الأوزان الشعرية التي استعملتها الخنساء، اما اذا رتبنا الأوزان بحسب عدد الأبيات لمثل لنا البحر البسيط كذلك أعلى نسبة بين البحور الشعرية التي استعملتها. وهذا يعني ان البسيط يمثل المرتبة الأولى من بين البحور الشعرية التي أكثر الخنساء من النظم فيها كما يوضح ذلك الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) نسبة البحور الشعرية في ديوان الخنساء

ت	البحر	عدد القصائد	عدد الأبيات
1	البسيط	24	213
2	الطويل	22	180
3	الكامل	16	137
4	الوافر	15	144
5	المتقارب	8	103
6	السريع	5	80
7	الرمل	3	41
8	الخفيف	1	7
	المجموع	94	905

ويضم مجموع شعر متمم ثمانية وعشرين قصيدة ومقطوعة استعمل فيها (الطويل، الكامل، البسيط، الوافر) ولو رتبنا الأوزان على عدد القصائد لتقدم الطويل على (الكامل والبسيط والوافر) وإذا كان الترتيب بحسب عدد الأبيات الشعرية لمثل الطويل كذلك أعلى نسبة بين البحور الشعرية التي استعملها متمم كما يوضح الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) نسبة البحور الشعرية في مجموع شعر متمم

ت	البحر	عدد القصائد	عدد الأبيات
1	الطويل	22	161
2	الكامل	3	51
3	البسيط	2	8
4	الوافر	1	6
	المجموع	28	226

وهذا يعني ان متمماً كان يميل الى البحور الطويلة ويعزف عن البحور القصيرة والمجزوءة وربما يعود سبب ذلك الى طبيعة البحر الطويل التي تتيح للشاعر الفرصة الكافية لمتابعة دقائق الحدث وتفصيلات الأمور كما ينسجم البحر الطويل مع التكوين النغمي للرجل وطبيعته الفكرية الميالة الى التروي وإطالة التأمل في الأشياء وهذه حقيقة البحر الطويل انه (بحر التروي، وهذوء النفس، واستثارة الخيال، وتميز المعاني، والتعمق، والجد، لان العمق لا يمكن ان يتصور بدون جد، ومن يتعمق في الشيء فهو جاد فيه). لذلك وجد متمم في البحر الطويل أكثر البحور ملائمة للتعبير من عواطفه.

القوافي

اما بشأن القوافي التي اتخذتها الخنساء رويًا لقصائدها فنجدها متمثلة في ستة عشر حرفاً هي (الباء، التاء، الحاء، الدال، الراء، السين، الزاي، الضاد، العين، الفاء، القاف، اللام، الهاء، الميم، النون، الباء) وتبتعد عن القوافي الصعبة التي تجنبها الشعراء ولم يكثرها من النظم عليها وهي (الذال، الخاء، الطاء، الثاء)، والجدول التالي يوضح استعمال الخنساء لحروف الروي.

جدول رقم (3) الخاص بحروف الروي في ديوان الخنساء

ت	حروف الروي	عدد القصائد	عدد الأبيات
1	الباء	7	53
2	التاء	3	30
3	الحاء	4	56
4	الدال	9	83
5	الراء	25	252
6	الزاي	1	13
7	السين	4	12
8	الضاد	1	12
9	العين	6	40
10	الفاء	4	36
11	القاف	3	28
12	اللام	10	75
13	الميم	7	40
14	النون	1	13
15	الهاء	5	73
16	الياء	4	44
	المجموع	94	905

اما بشأن القوافي التي اتخذها متمم رويًا لقصائده فنجدها تتمثل في عشرة حروف هي (الألف، الباء، الدال، الراء، العين، القاف، الكاف، اللام، النون) وهو أيضاً يبتعد عن القوافي الصعبة والتي كان الشعراء يتجنبونها ولا يميلون الى النظم فيها وهي (الزاي، الخاء، الضاد، الثاء).

جدول رقم (4) الخاص بحروف الروي في مجموع أشعار متمم

ت	حروف الروي	عدد القصائد	عدد الأبيات
1	الألف	1	10
2	الباء	2	6
3	الدال	2	10
4	الراء	1	5
5	العين	6	121
6	القاف	3	7
7	الكاف	2	12

8	اللام	5	26
9	الميم	5	23
10	النون	1	6
المجموع		28	226

ويمكننا ان نصل من ذلك ان اغلب قصائد الخنساء جاءت على روي (الراء)، فقد بلغ عدد قصائدها على روي الراء خمسا وعشرين قصيدة مؤلفة من مئتين واثنين وخمسين بيتاً⁽¹⁾.

ويذكر الدكتور إبراهيم أنيس ان حروف (الراء) من الأصوات المتوسطة بين الشدة والرخاوة وعند النطق به يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين ثم يتخذ مجراه من الحلق والفم حتى يصل الى مخرجه وهو طرف اللسان مذلفاً بحنكه الأعلى فيضيف هناك مجرى الهواء ويصنف الراء في حقل الأصوات اللثوية⁽²⁾.

ومن مميزات صوت الراء التكرار وكان التكرار في الراء صيحات وآهات ومتكررة تخرج بخروج هذا الحرف. والمقصود بالتكرار هو ارتفاع طرف اللسان بالحرف عند النطق بالراء، وهذا يعني أننا عندما نلفظ بكلمة متضمنة لحرف (الراء)، فكأنما نكرر النطق بها وهذا يؤدي الى ان يعطى للكلمة طابعاً موسيقياً ذا جرس إيقاعي بمقدار مرتين للكلمة لذلك مالت الخنساء الى صوت الراء في اغلب قصائدها كي يضيف عليها ذلك الطابع من القوة والتكرار.

والملاحظ ان مجموع ما استعمله متمم من حروف لنظم قصائده هي اقل من الحروف التي استعملتها الخنساء في نظم قصائدها والغالب في شعره انه جاء منظوماً على قافية (العين).

ويذكر الدكتور إبراهيم أنيس ان العين من الأصوات المتوسطة بين الشدة والرخاوة ولعل السر في ذلك هو ضعف ما سمع لها من حفيف اذا ما قورنت بالغين مثلاً والعين صوت مجهور مخرجه وسط الحلق فعند النطق به يندفع الهواء ماراً بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين حتى اذا وصل الى وسط الحلق ضاق مجراه اقل من ضيقه مع العين ويصنف العين بحسب رأي علماء الأصوات اللغوية ضمن حقل الأصوات الحلقية.

وتذكر الدكتورة ابتسام مرهون الصفار هذه القضية في كتابها الامالي قائلة: (هناك ملاحظة وجذناها في شعر متمم وهي كثرة شعره على قافية العين ولا ندري سر إعجاب متمم لهذه القافية هل ان لها وقفاً خاصاً في معاني الرثاء دون القوافي الأخرى؟ أم أنها الصدفة التي حفظت رثاء متمم على قافية العين دون غيره، هذا الأمر لا يمكن الإجابة عنه ما دام الشعر الذي وصل إلينا لا يمثل كل ما قاله متمم بل ما أمكننا جمعه)⁽³⁾.

ولعل صوت العين المجهور يُعبر عن صرخةٍ مدوية بوجه عالمٍ لم يبال بمقتل فتىٍ لم يوصف أحداً بمثله وكما قال متمم (فتىٌ ولا كمالك).

الخاتمة

تناولنا في بحثنا موضوع الرثاء عنده الخنساء ومتمم بن نويره وقد تطرقنا في المبحث الاول الى دراسة الفاظ النذب والتابين بحسب ورودها وتكرارها في ديواني الشاعرين في حين تناولنا في المبحث الثاني دراسة الإيقاع ولقد توصلنا الى الاستنتاجات الآتية

1. الرثاء فن شعري أصيل عرفه العرب منذ القدم كغيره من فنون الشعر الأخرى، ونظم فيه الرجل والمرأة على حدٍ سواء.

(1) ديوان الخنساء: (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 45، 46، 47، 48).

(2) الأصوات اللغوية: 60.

(3) الامالي في الأدب الإسلامي، د0 ابتسام مرهون الصفار، مطبعة الارشاد، بغداد، د0ت، ص107

2. هناك من يرى ان الرثاء هو فن النساء الأول فكان لها فيه الحصة الأكبر والنصيب الأوفر وأنها أجادت فيه وبرعت حتى نافست الرجل وفاقت عليه في هذا الفن الشعري.
3. نظمت المرأة الشعر في غرض الرثاء وظهرت شواعر عرييات برزن فيه ولمعت أسماؤهن فكانت الخنساء الشاعرة التي أبدعت وكان لها حضور مشهود في هذا الفن، ولكن هذا لا يعني تفوقها على الشعراء الرجال ممن عرفوا وتميزوا في الرثاء كالشاعر متمم بن نويرة على سبيل المثال.
4. ان في الرثاء ركنين أساسيين هما الندب والتأبين، والندب هو البكاء على الميت والنواح عليه بالعبارات المسجبة والألفاظ الحزينة لذلك فقد برعت فيه الخنساء وجاء اغلب شعرها عبارة عن قصائد دمعية بكائية وبعضها الآخر ذكر لألفاظ التوجع والأرق والسهر حيث بلغت قصائدها النديبة خمسا وأربعين قصيدة.
5. والسبب في ذلك، وكما توصل إليه البحث، يعود الى ان المرأة من حيث هي امرأة أتاحت لها الطبيعة ان تعبر عن عواطفها في مواقف الحزن والجزع بالبكاء والدموع وهذه الوسائل ساعدت المرأة كثيراً في استنزاف طاقتها وإطفاء حرارة عواطفها وهذا من رحمة الله عز وجل وعطفه على هذا الجسد الضعيف فهو سبحانه اعلم بخلقه.
6. أما التأبين فهو إسباغ الصفات المادية والمعنوية على الميت فهو حالة تالية للندب يسودها شيء من التفكير والتذكر، لذلك جاءت أكثر قصائد متمم تأبينية لأنه يركز على صفات المرثي وخلالها الحميدة، وبدلاً من الاهتمام بعواطفه وأحزانه يذهب الى ابعاد من ذلك إذ يصنع من المرثي (مثالاً)، فتأتي قصائده أشبه بقصائد المدح للحي، ونحن نتعاطف مع تجربته لأننا نشعر بشاركتنا له لأننا فقدنا (المثال) النموذج.

المصادر والمراجع

1. الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط5، 1949م.
2. أصول النقد الأدبي، احمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ط7، 1964م.
3. الامالي في الأدب الإسلامي، د. ابتسام مرهون الصفار، مطبعة الإرشاد، بغداد، د.ت.
4. الإيقاع في الشعر العربي من البيت الى التفعيلة، مصطفى جمال الدين، مطبعة النعمان، النجف الاشرف، 1974م.
5. دراسات في فقه اللغة، د. سبحي اطناع، مطبعة حارة الحريك، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، ط6، د.ت.
6. ديوان الخنساء، شرحه ثعلب ابو العباس، احمد بن يحيى بن سبارالشيبياني النحوي، حققه د0 انور ابو سويلم، دار عمان، 1988م.
7. الرثاء بين الذات والأثر، علي احمد عبد الرضا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل، 2007م.
8. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة بمصر، ط3، 1964.
9. العين، الخليل بن احمد الفراهيدي، تحقيق د. مهدي المخزومي، د. ابراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1981م.
10. لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف بمصر، القاهرة، د.ت.
11. مالك ومتمم ابنا نويرة البيروعي، د. ابتسام مرهون الصفار، مطبعة الإرشاد في بغداد، 1968م.

العمليات الجيومورفية والأشكال الأرضية الناتجة عنها في ناحية الشنافية

أ.د. عبد الله رزوقي كربل أ.م.د. عايد جاسم الزامل

الباحث. علي حمزة عبد الحسين الجوذري

**The Geomorphic Processes and the Resulting
Earthly Forms in Al-Shennafiya County
Prof. Abdul Illah Rzooki Karbal Ph.D.
Assist. Prof. Aid Jasim al-Zamili Ph.D.
Ali Hamza Abdul Hussein al-Juthri**

Abstract

The geomorphic processes mean all the physical and chemical changes which result in centralization of earth surface which are various and overlapped concerning the type of process and the factor affecting it. Studying the geomorphic processes has a great importance for it becomes an essential element in the contemporary and modern studies because the earthly form cannot be understood without pre-realization of nature of the process that has led to its formation. Hence, it is possible to say that all forms of earth surface in the studied area have been subjected to geomorphic processes depending on the nature of the factors variably affecting them; the important ones are atmospherization whether physical or chemical, water erosion and precipitation, wind erosion and precipitation, and the biological processes resulting from man, animal, and plant interference.

الخلاصة:

العمليات الجيومورفية تعني جميع التغيرات الفيزيائية والكيميائية التي تظهر أثارها في تحويل سطح الأرض وهي متعددة ومتباينة ومتداخلة من حيث نوع العملية والعامل المؤثر فيه، وأن لدراسة العمليات الجيومورفية أهمية كبيرة، وأصبحت تشكل عنصراً مهماً في الدراسات الحديثة والمعاصرة لأن الشكل الأرضي لا يمكن فهمه من دون معرفة مسبقة لطبيعة العملية التي أدت إلى تشكيله. لذا يمكن القول إن جميع أشكال سطح الأرض في منطقة الدراسة تعرضت إلى عمليات جيومورفية، حسب طبيعة العوامل والقوى المؤثرة فيها، وبدرجات مختلفة، والتي من أهمها التجوية بشقيها الفيزيائية والكيميائية، وعمليات التعرية والترسيب المائي وعمليات التعرية والترسيب الريحي والعمليات الحياتية الناتجة بفعل الإنسان والحيوان والنبات.

مشكلة البحث :

تتلخص مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:

- 1- ما العمليات الجيومورفية السائدة في ناحية الشنافية؟
- 2- ماهي أبرز الأشكال الأرضية الناتجة بفعل العمليات الجيومورفية ؟ وهل تتباين من مكان لآخر؟

فرضية البحث :

تعد منطقة الدراسة مسرحاً لتواجد الكثير من العمليات الجيومورفية والتي من أهمها عمليات التجوية بشقيها الفيزيائية والكيميائية، وعمليات التعرية والترسيب المائي وعمليات التعرية والترسيب الريحي فضلاً عن العمليات الحياتية الناتجة بفعل الإنسان والحيوان والنبات. وبفعل هذه العمليات برزت في منطقة الدراسة العديد من الأشكال الأرضية والتي من أهمها التربة وحركة المواد هما نتاجاً من عمليات التجوية المختلفة فضلاً عن الأشكال الأرضية الناتجة بفعل التعرية والترسيب المائي والريحي، والأشكال الأخرى الناتجة بفعل الكائنات الحياتية، وتتباين هذه الأشكال في منطقة الدراسة تبعاً لشدة العملية والعوامل التي تساعد على نشوئها.

هدف البحث :

دراسة وتحليل العمليات الجيومورفية المسؤولة عن نشأة وتطور الأشكال الأرضية ومعرفة تباينها من مكان لآخر في منطقة الدراسة.

حدود البحث:

تقع ناحية الشنافية في الجزء الجنوبي الغربي من محافظة القادسية، والذي تمثل وحدة انتقالية بين السهل الرسوبي والهضبة الغربية اذا يحدها من الشمال ناحيتي غماس والقادسية، ومن الشرق قضاء الحمزة، ومن الغرب محافظة النجف، ومن الجنوب محافظة المثنى. فلكيا تقع بين دائرتي عرض ($31^{\circ}17'31''$ 43°) شمالاً، وبين خطي طول ($44^{\circ}23'45''$ 01°) شرقاً، كما يتضح من الخريطة (1). تبلغ مساحتها المنطقة (1102.027 كم²).

أولاً: التجوية والاشكال الأرضية الناتجة عنها :

أ- **التجوية الفيزيائية:** تعني عملية تفكك الصخور وتقسيمها على مفتتات صغيرة الحجم دون أن يتم تغيير تركيبها المعدني⁽¹⁾ وتعد هذه العملية المرحلة الأولى في تعرية البيئة الطبيعية، وهي عملية ثابتة لا يرتبط بعملها التحرك أو الانتقال، بل يقتصر عملها على تفتت الصخور وإعدادها لكي تنتقل بعد ذلك عن طريق عامل أو آخر من عوامل التعرية يؤثر هذا النوع من أنواع التجوية دوراً مهماً في زيادة المساحة السطحية للفتات الصخري الناتج من تحطم الصخور الأصلية، الأمر الذي يزيد من احتمالات تعرضها إلى التجوية الكيميائية، وتعد التجوية الفيزيائية من أنشط أنواع التجوية السائدة في منطقة الدراسة وخصوصاً في الجهات الغربية منها وتتم هذه العملية بعدة أساليب وهي كالآتي :

1- التجوية (الفيزيائية) بفعل التغير في درجة الحرارة : يؤدي التباين بدرجات الحرارة في المناطق الجافة بين الليل والنهار والشتاء والصيف إلى تمدد وانكماش المعادن والصخور، وبما أن لهذه المعادن معاملات تمدد متباينة لذا إن هذه التغيرات الحرارية تؤدي إلى تشقق وتفتت الصخور⁽²⁾. في نطاق تغلغل حرارة الشمس في القشرة الأرضية (والذي يبلغ 1م تحت مستوى سطح الأرض) والذي يتأثر بالمدى الحراري اليومي والسنوي، فالمديات اليومية والشهرية كبيرة، إذ سجل أكبر مدى في شهر اب بلغ في محطة الديوانية ($17,1^{\circ}$ م بينما ارتفع في شهر أيلول إلى ($17,9^{\circ}$ م في محطة السماوة وهذا بدوره يؤدي إلى تمدد وانكماش الصخور المكشوفة الفقيرة في وجود طبقة واقية من التربة والنبات الطبيعي، كل ذلك له الأثر في تفكك أجزاء الصخور السطحية، كما انه مسؤولاً عن وجود الشقوق الرأسية وعن حدوث التفكك الاستداري لمعادن الصخور كما يتضح من الصورة (1).

2- التجوية (الفيزيائية) بفعل الصقيع: تحدث هذه العملية في فصل الشتاء عند موسم سقوط الامطار أذ تدخل المياه في المسام والفواصل والشقوق الصخرية وعند هبوط درجه الحرارة الى الصفر يتجمد الماء داخل هذه الفواصل والشقوق ويزداد حجمه بنسبة (9 %) من حجمه الاصلي عندما يتجمد ويولد تمدده ضغطاً كبيراً يقدر بحوالي 150 طن /قدم² مما يساعد على تفتت الصخور وتسهيل عملية التعرية⁽³⁾. وان حدوث هذه الحالة قليل في منطقة الدراسة ما عدا ليالٍ قليله من السنة وذلك عند سقوط الامطار أو ارتفاع في الرطوبة النسبية يعقبها انخفاض في درجات الحرارة الى ما يقرب من الصفر المئوي في المناطق ذات التكوينات الصخرية المنكشفة، وتحول الصخور من جراء هذه العملية الى حطام صخري ذي جوانب حاده.

3- التجوية (الفيزيائية) بفعل البلورات الملحية: يعتبر عامل تزايد البلورات الملحية امراً مهماً في تفكك الصخور في المناطق الجافة والشبة الجافة وتشبه الى حد كبير نمو وتزايد البلورات الثلجية، اذ تتميز هذه المناخات بوجود فترات طويلة من الجفاف تحدث خلالها ظاهراً تبخر المياه لا سيما المياه الجوفية عندما تصعد الى السطح بواسطة الخاصية الشعرية حيث تتبخر المياه بشكل مستمر ويؤدي ذلك الى ترسيب الاملاح في الفتحات والشقوق الموجودة بين الصخور كما في الصورة (2) ثم يزداد حجم الذرات الملحية وبذلك تسلط ضغط شديد على المواد اللاصقة بين ذرات الصخور بحيث يتضاءل حجمها وتضعف من تماسكها ومن ثم تؤدي الى تفتت الصخور وتكسرها⁽⁴⁾.

ب - التجوية الكيماوية: هي عملية التغير التي تطرا على الصخور بحيث تتحول مكوناتها المعدنية الى مركب معدني تكون اكثر ملائمة للظروف البيئية السائدة، وعادة تكون المعادن الجديدة اقل صلابة من المعادن الاصلية⁽⁵⁾. يشتمل هذا النوع من التجوية على التفاعلات المهمة التي تؤدي في حدوث تغير في تركيب الصخر وان جميع هذه التفاعلات قد تحدث في ان واحد اذ ان الماء الموجود على السطح سواء اكان على شكل قطرات المطر او في التربة او مياه جوفية او مياه الانهار فهي تحتوي على الغازات المذابة والتي لها دور فعال في تجوية الصخور مثل الاوكسجين واثاني اوكسيد الكربون، اذ تصبح ذرات الاوكسجين بعد انحلالها في الماء جاهزة للاتحاد مع العناصر المعدنية كالحديد والالمنيوم والمنغنيز والمغنيسيوم وغيرها، وان ذرات هذه المعادن التي تنطلق بتأثير الحوامض على معدن السليكا تتخذ شحنات كهربائية موجبة حتى تصبح ايونات، تتحد هذه الايونات بسهولة مع ذرات الاوكسجين في عمليات التأكسد، ويشكل غاز ثاني اوكسيد الكربون بعد انحلاله في الماء حامضا ضعيفا يتمكن من التفاعل مع بعض العناصر الحساسة، اما الحوامض الاخرى وعلى الاخص هي التي من اصل عضوي، فأنها ايضا تكون فعالة في المياه التي توجد في التربة والصخور، ويستطيع الماء بحد ذاته ان يذيب معادن معينة بشكل مباشر وهي عملية اذابة الماء لمالح الطعام⁽⁶⁾. تعد التجوية الكيماوية غير نشطة في منطقة الدراسة بالاعتماد على المناخ الحالي اذ أنها تقع ضمن مدى التجوية الضعيفة بسبب المعدل السنوي للمدى الحراري وقلة التساقط السنوي للأمطار، وان الاشكال الأرضية الناتجة من عمليات التجوية ما هي إلا نواتج قديمة تكونت خلال العصر الرباعي بفعل عمليات الإذابة والتميؤ والتكرين والتأكسد التي تعرضت لها المكاشف الصخرية الحاوية على الحجر الجيري وصخور المتبخرات في ذلك الوقت. ومن عمليات التجوية الكيماوية التي تحصل في منطقة الدراسة وهي كالآتي:

1- عملية الإذابة والكربنة: يقصد بها مقدرة المكونات المعدنية للصخور على الإذابة والتحلل في المياه، لذلك يتوقف نشاطها على كميته المياه وعلى أستجابته المكونات الصخرية ذاتها للذوبان⁽⁷⁾ وتسود عملية الإذابة في الصخور الجيرية والكاربونية في تكوينات الفرات والدمام والتي تسود فيها العديد من حفر الإذابة مختلفة الاحجام وظاهره التكهف والعيون الكارستية المتواجدة غرب منطقة الدراسة كما في الصورة (3)⁽⁸⁾. فاذا اختلطت تلك المياه ببعض الاحماض العضوية ينتج عنها حامض اكثر تركيزا سوف يزيد من قوة اذابة المواد الموجودة في الصخور مثل الالمنيوم واكاسيد الحديد والتي تعد اكثر ذوبانا في المياه المختلطة بهذه الاحماض، فظلا عن ذوبان ثاني اوكسيد الكربون في مياه الامطار وتحوله الى حامض الكربونيك المخفف والذي يتفاعل مع (الهالايت، الصخور الجيرية، الدولومايت، الجبس، ويؤدي الى اشكال اذابية كارستية⁽⁹⁾.

كما يمكن ان يتفاعل حامض الكربونيك المخفف مع الصخور الكلسية مكون محلول بيكاربونات الكالسيوم⁽¹⁰⁾ ويمكن ان تنتج منها عدة مظاهر ارضية منها النذب الصغير الحجم التي تتكون بفعل عمليتي التعرية والاذابة مثل بعض الاشكال المسماة (بيوت النحل) كما في الصورة (4) التي تبدو كنتوءات وحفر تتميز بنظام وتماثل اشكالها ولا يتعدى طول ضلعها بضعة سنتيمترات⁽¹¹⁾ ومن الاشكال كما هو متوسط الحجم كالبالوعات والكهوف الكارستية ومنها ما هو كبير المساحة كالمنخفضات الاذابية فضلا عن عدد كبير من العيون المائية كما هو واضحة ومنشرة في منطقة الدراسة خصوصا في الجهات الغربية منها.

2- عملية التأكسد: هي عملية اتحاد الأوكسجين ببطء شديد مع بعض العناصر والمركبات الداخلة في تركيب الصخور وتتوقف سرعة هذه العملية على الظروف المناخية ونوع تلك المعادن، تكون المعادن سريعة التأكسد في المناطق الرطبة، ويمكن ان تتم بنطاق واسع من خلال تأكسد مركبات الحديد فوق مستوى الماء الجوفي، وتكون أكثر الأمثلة شيوعاً في الصخور الرسوبية، لذا يكون الكثير من أنواع الصلصال زرقاء اللون أو رمادية نتيجة وجود مركبات حديدية و لعدم وجود الهواء وتشبعها في الماء، أما عند تعرضها للهواء فتتأكسد إلى مركبات حديدية ذات لون بني أو احمر⁽¹²⁾.

3- عملية التميؤ : هي عملية اتحاد الماء مع بعض المعادن مكونة ما يسمى بالمعادن المائية وتؤدي هذه العملية إلى زيادة حجم الصخور، وقد تصل هذه الزيادة أحياناً إلى (88%) من الحجم الأصلي مما يؤدي إلى إضافة المزيد من الضغط داخل الصخور ويكون تأثيرها ميكانيكياً إلا أنها غالباً ما تضاف مع عملية التحلل لتلك المعادن . ومن الأمثلة على تلك العملية هي تحول الانهيدرايت إلى الجبس في تكوين⁽¹³⁾ تأثرت غالبية الصخور الرسوبية بعملية التحلل المائي (التميؤ) وخاصة في الفترات الرطبة إذ إنّ مصدر الصخور الرسوبية هي صخور متحولة من الصخور النارية، فعندما يكون التركيب الكيميائي لصخور الكرانيت من معادن الكوارتز والفلسبار الارثوكلازي (سيليكات الألمنيوم والبوتاسيوم) فعند تحلله المائي فضلاً عن عمليتي الإذابة والكربنة فإن البقايا المتراكمة من السيليكا تؤدي إلى تكوين الصلصال والكوارتز⁽¹⁴⁾.

ومن أبرز نتائج عمليات التجوية المختلفة في منطقة الدراسة

أ- التربة:

تُعرف التربة بأنها الطبقة الهشة المفتتة التي تغطي سطح الأرض على ارتفاع يتراوح ما بين بضعة سنتيمترات إلى عدة أمتار، وتختلف التربة من منطقة إلى أخرى بحسب العوامل التي أدت إلى تكوينها، وأهم هذه العوامل الصخور الأصلية، والغطاء النباتي، والمناخ، والكائنات الحية، والزمن، فضلاً عن الإنسان⁽¹⁵⁾ وتمتاز تربة منطقة الدراسة بفقرها بالمواد العضوية بسبب طبيعة مناخها الصحراوي الذي ينعكس على ندرة النباتات الطبيعية وخاصة الحشائش التي تعد أهم عوامل تزويد التربة بالمواد العضوية⁽¹⁶⁾، فضلاً عن ارتفاع نسبة الأملاح فيها لموسمية الأمطار وارتفاع معدلات التبخر ورداءة الصرف الطبيعي فضلاً عن ارتفاع مناسيب المياه الجوفية القريبة من السطح ويمكن تقسيم الترب في منطقة الدراسة إلى الآتي:

1- تربة أحواض الأنهار: يمتد هذا النوع من التربة بصورة رئيسة بنطاق طولي على جانبي نهر الفرات وبفرعيه الرئيسين (السبيل والعطشان) فضلاً عن الجداول المتفرعة منهما. ينتمي هذا النوع من التربة إلى المجموعة التي يطلق عليها (Torrifluvents)⁽¹⁷⁾ والتي تكونت بفعل ترسبات نهر الفرات الأمر الذي أدى إلى تجمع أكثر الترسبات وأكبرها حجماً بالقرب من النهر لذلك تتصف بارتفاع تجمعاتها جوار النهر مقارنة بالأراضي المجاورة لها. تتميز بأن محتواها من الغرين بلغ معدل (60.20%)، ومن الطين (21.3%)، ومن الرمل (18.5%)، فتعد هذه التربة مزيجية غرينية ذات نفاذية معتدلة السرعة إذ تبلغ (0.7 متر/اليوم) وذات نسجة متوسطة مما يسهل حركة الهواء والماء وتغلغل جذور المحاصيل وتكون قابليتها على الاحتفاظ بالماء قليلة⁽¹⁸⁾ فضلاً عن تصريفها السطحي الجيد وعمق الماء الباطني فيها وقلة ملوحتها إذ لا تزيد عن (7 مليموز /سم)⁽¹⁹⁾ نتيجة للخصائص السابقة الذكر تعد هذه التربة من أجود أنواع الترب الصالحة للاستعمالات الزراعية المتعددة.

2- التربة الصحراوية الجبسية: يعتبر هذا النوع من التربة من ثاني أكثر الأنواع انتشاراً في ناحية الشناقية من حيث المساحة والتوزيع تتميز هذه التربة بخشونة نسيجها ونفاذيتها العالية واحتوائها على نسبة عالية من الجبس تبلغ (60%) وجاء ذلك نتيجة لانتشار ذرات مختلفة الحجم من الصخور الجبسية الصلبة والحصى والرمال، كما إنها تتميز بضحالة عمقها الذي لا يتجاوز (25 سم)⁽²⁰⁾. توجد هذه التربة في الأجزاء الغربية من ناحية الشناقية بين نهر (الفرات) شرقاً والحدود الإدارية مع محافظتي النجف والموثى غرباً، وهي جزء من تربة الهضبة الغربية التي تتميز بعمقها الضحل لا يتجاوز (25 سم)، وندرة الأملاح فيها إذ تتراوح بين (صفر - 4 مليموز /سم) وتتواجد مياهها الجوفية على أعماق تتراوح بين (10 - 150) متراً كما تنسم بقلة محتواها من المادة العضوية.

3- تربة أكتاف الأنهار: ينتمي هذا النوع من التربة إلى المجموعة التي يطلق عليها (Salorthids)⁽²¹⁾ والتي تكونت بفعل الترسبات التي جلبها نهر الفرات بفرعية العطشان والسبيل، إذ يرسب النهر في المناطق المخفضة البعيدة عن الضفاف ذرات دقيقة ناعمة من الطين والغرين والرمل، وترتفع عن مستوى تربة أحواض الأنهار بمستوى (1-1.5) متر⁽²²⁾. تحتوي هذه التربة على ما معدله (60,20%) من الغرين و(23,3%) من الطين، و(16,5%) من الرمل، وهي تربة مزيجية

غرينية وذات نسجة متوسطة، أما نسبة المادة العضوية فيها تصل إلى (2,1%) وهي أعلى نسبة تبلغها هذه التربة في منطقة الدراسة⁽²³⁾ (189/32). ومن أهم ما تتميز به هذه التربة هي سهولة الصرف، أما عن سبب تكونها فإنه يعود إلى تجمع الرواسب الخشنة أثناء الفيضانات وتتميز أيضاً بأنها لا تتعرض إلى التملح والتغدق الناتج عن ارتفاع مستوى المياه الجوفية⁽²⁴⁾. لذلك تتصف هذه التربة بارتفاع تجمعاتها جوار النهر مقارنة بالأراضي المجاورة لها إذا يتراوح ارتفاعها من (1-1,5) متر. ويلاحظ أن عملية بناء كتوف الأنهار متوقفة حالياً لعدم تكرار الفيضانات.

4- تربة الاهوار والمستنقعات المغمورة بالغرين : تحتل اجزاء صغيرة متفرقة من منطقة الدراسة وتتصوي تحت المجموعة التي يطلق عليها (Torreerts)⁽²⁵⁾ إن أهم ما تتميز به هذه التربة هو أنها ذات نسجة ناعمة جداً وتركيب صلب والوضع الطبوغرافي الواسع بالنسبة لأنواع الترب الأخرى⁽²⁶⁾ أو أنها تتميز بالنسجة الثقيلة القليلة المسامية المتكونة من الغرين والطين، وبسبب انخفاض مستواها وانسائها أصبحت رديئة الصرف حيث يرتفع نتيجة لذلك مستوى الماء الباطني فيها⁽²⁷⁾.

5- تربة الكثبان الرملية: ينتشر هذا النوع من الترب في جهات متفرقة في منطقة الدراسة إلا أن أوسع انتشار له هو في الجهات الغربية من منطقة الدراسة وكذلك ينتشر على مساحات صغيرة في كل من الجهات الشمالية الغربية والجنوبية الغربية تكون هذا النوع من الترب تحت ظروف جافة تمثلت بقلّة الأمطار وزيادة نسبة التبخر، وبذلك فهي تربة فقيرة بالمواد العضوية ، وبما أن هذا النوع من الترب اشتقت مكوناته من الرواسب الطموية لذا فإنها لا تقتصر على ذرات الرمل ، حيث تضم نسبة من الطين (9%) والغرين (11,5%) وأكثر من (80%) من الرمل⁽²⁸⁾ كما تتميز هذه التربة بأنها ذات نسجة خشنة بسبب كبر حجم الذرات المكونة لها⁽²⁹⁾. لقد كان لعناصر المناخ المتمثلة بقلّة التساقط المطري وارتفاع درجات الحرارة وقيم التبخر العالي الذي جعل من النبات الطبيعي نادر الوجود فيها، كما كان للرياح الشمالية الغربية أثراً في تكوين الكثبان الرملية وزحفها، إذ يتراوح ارتفاعها بين (1-3) متر⁽³⁰⁾ كما هو الحال في الكثبان الرملية الموجودة غرب منطقة الدراسة.

ب - حركة المواد

1- الزحف : تشمل كل من زحف المواد الصخرية والرواسب وزحف الصخور، أما زحف المواد الصخرية والرواسب فهي من الحركات التي تحدث ببطء شديد بحيث يصعب ملاحظتها، لكن يمكن التعرف على نتائجها ويحدث في المناطق ذات الانحدار القليل، وإن هذه العملية هي مسؤوله عن نقل معظم الحطام الصخري الذي يتكون على سطح الأرض نتيجة لعمليات التجوية تعرية يصل الى الاماكن التي يمكن ان تقوم فيها عوامل النقل بمتابعه نقل هذا الحطام الى الاماكن الاقل انخفاضا⁽³¹⁾. ويسود الزحف الصخري في الجهات الشمالية والجنوبية الغربية من منطقة الدراسة كما في الصورة (5) لكن بشكل قليل وبطيء جداً.

2 - التساقط الصخري: يعد التساقط الصخري من أهم الانهيارات الأرضية في منطقة الدراسة، وهو يحدث فوق السفوح الصخرية العليا الشديدة الانحدار التي تتراوح زاوية انحدارها ما بين (30-70)، حيث تسقط الكتل الأرضية والمفتتات الصخرية والترابية المختلفة الأحجام من الجرف أو الواجهة الصخرية نحو اسفل المنحدر التي تتصف بوجود الشقوق والفواصل وفواصل أسطح التطبيق إضافة إلى حالات التمدد والتقلص التي تعمل على توسع مناطق الضعف تلك، وهي أما أن تهوى مباشرة أي سقوط حر أو تتدحرج بحركة دورانية باتجاه أدنى المنحدر⁽³²⁾. وينتشر التساقط الصخري في الجهات الغربية من منطقة الدراسة وبالتحديد عند التقاء الهضبة الغربية بالسهل الرسوبي على سفوح وأقدام المنحدرات، في شكل كتل فتاتية مختلفة الأحجام، تتراوح ما بين اقل من (4 ملم) لتصل إلى كتل كبيرة، يصل حجمها إلى اكثر من متر، تقع عند اسفل الجروف مباشرة⁽³³⁾.

3- الانزلاق الصخري: يحدث الانزلاق الصخري من خلال سقوط كتل صخرية وفتاتية منفصلة غير متماسكة نحو أسفل المنحدر، وذلك مرتبط بسطوح الانفصال وسطوح الانكسار كالصدوع والفواصل والشقوق. ويحدث الانزلاق على مستويات قص تعرف بمستويات الانزلاق التي ليس لها جاذبية الالتصاق، وينتج عن ذلك أن تنزلق كتل من صخور القاعدة ومن المفتتات الصخرية والحبيبات الناعمة غير المتماسكة الجافة التي تتسم بحركة سريعة نسبياً⁽³⁴⁾. كذلك يوجد الانزلاق الأرضي بكثرة على سفوح منحدرات الهضبة الغربية في منطقة الدراسة والأودية الصورة (6)، الناتجة عن العمليات المورفوتكتونية، حيث تكثر سطوح الانزلاق نتيجة لكثرة الصدوع والفواصل الموجودة إلا أن هذا الانزلاق الصخري يكون بشكل قليل جداً في منطقة الدراسة⁽³⁵⁾.

4- الهبوط الصخري : وهو ناتج عن حركة هبوط للمواد الصخرية، تصاحبه حركة أفقية قليلة وهو ناتج أصلاً عن عمليات الإذابة. ولكن الصخور تتعرض إلى الحركة بفعل قوة الجاذبية، كما في الصورة (7) فبعد أن يعمل الذوبان على عمل تكهف، أو تقويض سفلي، يعمل على تكوين فراغ بين الطبقة العليا والطبقة السفلى، ونتيجة لقوة الضغط وثقل الرواسب الصخرية، التي تعمل على انهيار هذه الأسقف، مكونة كتلاً صخرية هابطة كبيرة الحجم، وصل طول بعضها إلى عدة أمتار، وهي تمثل بقايا حفر كارستية هابطة وتسمى بالحفر الأنهيارية الجيرية والدولومايتية⁽³⁶⁾. توجد في الجهات الشمالية والجنوبية الغربية في منطقة الدراسة وخصوصاً بجوانب بطون الأودية، وكذلك بجوانب الموائد والشواهد الصخرية⁽³⁷⁾ ويمكن القول أن عمليات حركة المواد في منطقة الدراسة هي أضعف ما يمكن وذلك لانبساط السطح وقلة المظاهر الأرضية ذات السفوح الشديدة الانحدار أضافه إلى تدخل العامل المناخي والتكوين الجيولوجي والانحدار والنبات الطبيعي وبالتالي فإن حركه المواد على السطح تظهر اختلافات واضحة من حيث الحجم والسرعة ونوع المكونات الصخرية.

ثانياً: المياه والأشكال الأرضية الناتجة عنها.

أ- المياه السطحية والأشكال الأرضية الناتجة عنها.

- عمليات التعرية المائية

1- تعرية قطرات المطر: هي التعرية الناتجة من اصطدام قطرات المطر الفجائية والغزيرة بقوة على التربة والمفتتات الصخرية لاسيما تلك التي تتركز على المنحدرات الشديدة الانحدار مما يؤدي إلى تطاير المفتتات الصخرية في الجو بفعل تلك الأمطار ثم تنزل بعد ذلك لتتخذ وضعاً جديداً⁽³⁸⁾. حيث تعمل قطرات المطر على انفصال ذرات التربة والمواد الفتاتية الناعمة وذلك من خلال الضغط الناشئ من اصطدام قطرات المطر بتلك الجزيئات بصورة مباشرة مسببة تناثر كميات من التربة في الهواء وقسم منها يتحرك لمرات عديدة مؤدية إلى إزاحة الرواسب عن مواقعها الأصلية. وتعتمد الأمطار في نشاطها حتى على طاقتها الحركية وعلى مدة الأمطار وعلى نوعية الغطاء النباتي وتماسك حبيبات التربة⁽³⁹⁾. لذا تعد ترب منطقة الدراسة من الترب الرملية والرملية المزيجية والتي تمتاز بقلها تماسكها وجفافها طوال أشهر السنة وافتقارها إلى المادة العضوية وبذلك تكون أكثر استجابة للتعرية بفعل قطرات المطر لاسيما في المناطق المنحدرة في الجهات الشمالية والجنوبية الغربية من منطقة الدراسة⁽⁴⁰⁾.

2- التعرية الصفائحية: وهي ناتجة من التعرية المطرية بإزالة الطبقة الرقيقة من التربة والتي لا ينتج عنها حدوث أخاديد أو جداول ويكون الماء بشكل غطاء رقيق يغطي سطح الأرض⁽⁴¹⁾. يسود هذا النوع من التعرية في منطقة الدراسة التي تتميز بالمناخ الصحراوي الجاف ولمدد طويله فيبرز دور العمليات الجيومورفية من تجويه وتعرية وبالتالي تعمل على زيادة نسبة المواد المفتتة كالطين والغرين الناعم التي يتم نقلها بواسطة المياه لاسيما فوق مناطق تقسيم المياه ومناطق الهضاب والتلال وعند اقدام المنحدرات وفوق الأراضي المنبسطة قليله الانحدار جداً. وبعد مده قصيره تنقل معظم المسامات المتواجدة بين حبيبات التربة وتظهر اشكال من الطين الممزوج بمياه سطحه فتبدأ بالانسياب على شكل طبقات شبه متجانسه من التربة السطحية متماثله في السمك وغالبا ما تكون رقيقه في كل المساحة المعرضة على المنحدر بواسطة

الرشاش من المطر وتتحدر الى الاسفل اذ يكون تأثير رشاش المطر كبير على السفوح المنحدرة خصوصا عندما تكون سرعه المياه عالية.

3- تعرية المسيلات المائية: يؤدي الجريان الشديد فوق الأسطح العارية إلى بدء تطور مجاري مائية طويلة ومتوازية يطلق عليها المسيلات المائية كما في الصورة (8)، وتكون لها قدرة اكبر في تعرية التربة ونقلها وتسمى هذه العملية تعرية المسيلات المائية⁽⁴²⁾. فإذا اجتمعت مياه الأمطار بشكل مستمر نتيجة لكميات المطر المتساقطة، فضلاً عن ذلك يقل غيض الماء في التربة وعلق نسبة كبيرة من مساماتها، يبدأ الماء بالانسياب في الشقوق الصغيرة بأبعاد بضعة سنتيمترات عرضاً وبعمق لا يتجاوز عدة سنتيمترات، فبعد امتلاء المنخفضات بالمياه تنشأ مسيلات مائية منها، ولها القابلية على حمل المفتتات الناعمة الناتجة من عملية التجوية تتحول هذه المسيلات إلى أخاديد كلما ازداد الانحدار وازدادت كمية الأمطار يكثر هذا النوع من التعرية في منطقة الدراسة خصوصاً في الهضبة الغربية منها وبالتحديد على جوانب الاودية والتلال والجروف وتظهر ايضاً في بعض الاراضي المنبسطة⁽⁴³⁾.

4- التعرية الأخدودية: وهي عملية تحول المسيلات الى اخاديد عندما تبدأ بتعميق وتوسيع مجاريها في اثناء الحث الراسي والجانبى⁽⁴⁴⁾ كما في الصورة (9) وتنتج التعرية الأخدودية من اتحاد بعض المسيلات المائية مع بعضها لتكون مجاري أوسع يطلق عليها (الأخاديد)، تتكون الأخاديد عندما تقوم بعض المسيلات المائية النشطة بتعميق وديانها أكثر من غيرها بحيث تغطي في اتساعها على جهات التصريف المجاورة⁽⁴⁵⁾، تنشأ هذه العملية في منطقة الدراسة على امتداد سفوح الجروف والهضيبات في الجهات الغربية حيث تقوم المياه بتعرية التربة وقد تؤدي إلى تعرية الصخور، وقد تنمو هذه الأخاديد إلى الوديان التي ترجع إلى شبكة التدفق المائي، وتتكون أشكالاً جيومورفية مختلفة⁽⁴⁶⁾.

ويمكن استعمال معامل ارنولدوس فورنية (AFI) لمعرفة قدرة المطر على التعرية في منطقة الدراسة يستخرج معامل فورنية (AFI) على وفق المعادلة الآتية⁽⁴⁷⁾:

$$A.F.I. = \sum_{i=1}^{12} \frac{(P_i)^2}{P}$$

وعند تطبيق هذه المعادلة على المحطات المناخية لمنطقة الدراسة يتضح ضعف التعرية الهطرية في منطقة الدراسة حسب نتائج المعادلة، إذ بلغت مجموعها (5.75، 17.78) ملم، في محطتي السماوة والديوانية على التوالي، أي أن المحطات تقع في الفئة الأولى (أقل من 50) ووصلت قيمة ألحت المطري أعلى قيمة لها في شهري كانون الثاني وكانون الأول، إذ بلغت (2.74، 1.52) ملم في محطة الديوانية على التوالي و(5.75، 1.97) ملم، في محطة السماوة وعلى التوالي. بينما سجلت أشهر حزيران، وتموز، وآب، وأيلول قيمة للحت المطري بلغت (صفرًا) بسبب انعدام التساقط في هذه الأشهر.

– الاشكال الارضية الناتجة عن التعرية المائية

ترتبط الأشكال الأرضية المدروسة بصورة رئيسة بفعل المياه الجارية بوصفها عاملاً رئيساً ومساعداً في تكوينها، ولكنه ليس العامل الوحيد المكون لها، إذ انه يشترك مع (التراكيب الصخرية والتراكيب الخطية والتجوية بأنواعها وطبوغرافية المنطقة)، في تكوين هذه الأشكال الأرضية، ويمكن تصنيف الأشكال الأرضية، الناتجة عن التعرية المائية الى ما يأتي:

1- الالتواءات النهرية : هي ثنيات او تقوسات تحدث في المجرى النهرى، عندما يصل النهر الى مرحلتي النضج والشيخوخة ويرتبط تكوين هذه الالتواءات بسرعة الجريان، وكمية التصريف، ومدى انتظامه، وطبيعة انحدار المجرى، فضلاً عن الاختلاف في كمية الرواسب وتنوع اشكالها واحجامها، واختلاف التكوينات الصخرية التي يجري خلالها النهر⁽⁴⁸⁾. إذ تظهر كل الانهار ميلاً واضحاً لتكوين الثنيات بسبب ميلها الى تكوين تأرجح متعاقب في جريانها من جانب الى آخر. وكان يعتقد سابقاً ان السبب الرئيس في حدوث الثنيات النهرية هو وجود عقبات تواجه النهر في حين اثبتت الدراسات الحديثة ان اختلاف سرعة تيار النهر خلال قطاعه وقلة تلك السرعة في الجهات القريبة من القاع هو المسؤول عن

تكوينها، كما ينتج عنها حدوث تيار حلزوني يكون مسؤولاً عن تطور التثنيات النهرية، كذلك هناك مجموعة من الباحثين ربطوا بين حدوث التثنيات النهرية وطبيعة ونوعية المواد المكونة لقيعان المجاري النهرية حيث يؤدي وجود مواد رسوبية دقيقة مثل ذرات الغرين والطين وبعض الرمال الناعمة الى جعل المجرى النهرى يميل الى التعرج⁽⁴⁹⁾. يجري نهر الفرات وفرعية الرئيسين (السبيل والعطشان) في منطقة الدراسة بانحدار مقداره (7) سم/كم وخلال سهل رسوبي واسع يزيد اتساع مجرى النهر بأكثر من (8) مرات الامر الذي يعني ان مجرى النهر في منطقة الدراسة يمر بمرحلة الشيخوخة وهو ما يؤدي الى زيادة في اعداد الالتواءات النهرية في مجرى النهر⁽⁵⁰⁾. اذ يمكن القول ان نهر الفرات في منطقة الدراسة يجري في ارض مستوية رسوبية قليلة الانحدار الامر الذي يؤدي الى زيادة الترسيب على قاع المجرى النهرى ونشاط عمليات الحت الجانبي ومن ثم زيادة الالتواءات فضلاً عن انها ستكون عرضة للتحويل والالتواء والزحف نظراً لطبيعة المنطقة⁽⁵¹⁾. الصورة (10) و(11).

2- المدرجات النهرية: هي امتدادات طولية من الترسبات النهرية، على جانبي بعض المجاري المائية باستواء سطحها، وبامتدادات متباينة، وهي نتاج للتغيرات التي تصيب مستوى القاعدة للأنهار او نتيجة للذبذبات المناخية، عبر رحلتها الجيومورفولوجية⁽⁵²⁾. تنشأ المدرجات النهرية وتتضح معالمها بفعل كل من الحت الرأسى والنحت الجانبي. فحينما يجدد النهر نحته الرأسى فانه يهبط بمجره في السهل الفيضي الذي سبق له تكوينه، تاركاً ذلك السهل بارزاً فوق مستوى ضفتي مجراه، وتبعاً لذلك يظهر السهل في شكل مصطبتين تحاذيان كلا جانبيه⁽⁵³⁾. وليست عمليات النحت الراسي والجانبي هي المسؤولة فقط عن تكون المدرجات النهرية، بل قد تنشأ بعض المدرجات لأسباب تكتونية (حركات الرفع)، او نتيجة لحدوث الذبذبات المناخية التي تعرضت لها المنطقة خلال عصر البلايوسين اذ يؤثر في تنشيط عمليات الحت المائي اذ اثر سقوط الامطار الغزيرة خلال المدد المطيرة المتعاقبة وبشكل كبير على هذه الأودية ومن ثم أدى إلى زيادة كمية الصرف والرواسب فيها مما زاد من عملية النحت الراسي فضلاً عن النحت الجانبي مكونة مدرجات تنتشر على جانبي الوادي وبشكل ازواج متقابلة وتتسلسل هذه المدرجات على الضفة الواحدة أحياناً بشكل متدرج، تمثل الحافات العليا اقدم مراحل هذه المستويات والمدرجات الواطئة احدث هذه المستويات ويطلق عليها في هذه الحالة (المدرجات النهرية). ومن خلال الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث تبين ان هنا كتواجد الكثير من المدرجات النهرية على جانبي مجرى نهر الفرات وفرعية الرئيسين السبيل والعطشان، بالإضافة الى وجود هذه المدرجات على جوانبه الاودية في منطقة الدراسة كما في وادي المهاري ووادي ابو حبوسة ووادي شنان.

وتتباين حجم هذه المدرجات تبعاً لشدة الحث النهرى والى كمية سقوط الامطار. تعد المدرجات النهرية في اغلبها بقايا لسهول فيضية سابقة لتكون السهل الفيضي الحالي للنهر، وعادة ما تظهر على جانبي القناة المائية.

3- الوديان: تعد الوديان اهم المظاهر الجيومورفية المتعلقة بالأنهار⁽⁵⁴⁾. اذ تعكس الصفات المورفولوجية للوديان الخصائص الطبيعية للمنطقة التي توجد فيها فضلاً عن تأثيراتها المحتملة في الانهار التي تنتهي اليها هذه الوديان والتي تتباين تأثيراتها من واد الى اخر بحسب الخصائص الطبيعية لكل وادي، تضم منطقة الدراسة اربع من الوديان التي تنتهي ضمن حنودها وهي (وادي المهاري، ووادي شنان، ووادي والي، ووادي ابو حبوسة) ولكن اقتصرنا الدراسة على واديين منهما فقط وهما (وادي المهاري ووادي شنان) اللذان يعدان من اهم الوديان الموجودة في منطقة الدراسة.

أ- وادي المهاري : ينحدر هذا الوادي من الهضبة الغربية حيث تشكل بدايات تفرعاته التي ترتفع ب (150) م عن مستوى سطح البحر وبتجاه شمال شرقي حتى يتصل بمصبه في شط الخسف في جزءه الذي يطلق عليه (شط المالح) وفي نقطة تبعد (4كم) الى الشمال الغربي من تل الدهيمية الاثري والى الجنوب الغربي من قرية الغرب الواقعة على الضفة اليسرى من نهر الفرات ب (2كم)، تصل مساحة حوض هذا الوادي الى (236كم²)، والذي يتكون من خمس مراتب نهرية تختلف في عدد روافدها وبالتالي في اطوالها وهو امر ترتب عليه اختلاف في نسب تشعبها بين (2-3,3)، ومتوسط اطوالها الذي اظهر زيادة مع تقدم مراتبها النهرية حيث تراوحت بين (8,1-10) كم عدا المرتبة الرابعة التي

اظهرت تراجعاً في متوسط طولها عن المرتبة الأدنى وهو ناشئ من قلة اطوال مجاريها⁽⁵⁵⁾. تعد كثافة شبكة الصرف المائي لأي حوض مؤشر مهم للدلالة على كمية التساقط المطري فضلاً عن نوعية ونفاذية صخور المنطقة فكلما كانت هذه الكثافة مرتفعة دل ذلك على كمية التساقط العالية وقلة النفاذية فضلاً عن قلة مقاومة الصخور لعمليات التعرية، وقد بلغت كثافة شبكة الصرف المائي لحوض وادي المهاري (0,7 كم²) وهذا يعني ان كل (0,7 كم) من المجاري المائية للوادي يقابلها (1 كم²) من مساحة الحوض حيث تعد هذه الكثافة منخفضة وبالتالي فان الحوض يكون ذا نسيج تضاريسي خشن مما يدل على قلة كميات الامطار، فضلاً عن صلابة نوعية صخور الحوض وبالتالي تأثير هذه الخصائص في كمية الرواسب التي تنقل عبر الوادي ومن ثم الى مصبه في (شط الخسف) ويمكن توضيح ذلك بصورة اذق من خلال معرفة نسبة التضرر والتي بلغت (3,5) م/كم لهذا الحوض وهي نسبة متوسطة قياساً بنسب تضرر وديان اخر موجودة في الهضبة الغربية⁽⁵⁶⁾. ويترتب على ما ذكر اعلاه ان هذا الوادي لا يمون شط الخسف الذي ينتهي الية الا بكميات محدودة من الرواسب وبالتالي فهو لا يلقي عبئاً كبيراً لنقل الرواسب لكن هذا لا ينفي وجود بعض المظاهر الجيومورفية داخل الوادي.

ب- وادي شنان: يمتد هذا الوادي باتجاه شمالي غربي مخترقاً شريطاً طويلاً من الكثبان الرملية الممتدة بموازاة نهر العطشان عند نقطة في احدى هذه الكثبان تدعى (جرعة الرميد) ومن ثم صوب نهر العطشان حيث يلتقي معه عند النقطة التي تقع بين التواء سندان العبود والتواء تل الملح وتقع جميع امتدادات هذا الوادي وهذا ما يعكس صغر امتداده وبالتالي قلة حجم حوضه الذي يبلغ (40 كم²)⁽⁵⁷⁾ اذ يتكون هذا الوادي من ثلاث مراتب نهريّة فقط، حظيت المرتبة الاولى بأكبر عدد من المجاري بلغ عددها (11) مجرى فيما تلتها المرتبتان الاخريان ب (4) و (1) مجرى لكل منهما على التوالي وبالتالي فان الاختلاف في اطوالها ترتب عليه تباين في نسب تشعبها ومتوسط اطوالها وقد بلغت كثافة الصرف المائي لحوض هذا الوادي (1,3) وبهذا يكون نسيجه اقرب الى النسيج الخشن منه الى النسيج الناعم وهو امر ناشئ عن نوعية الصخور وكمية التساقط المطري فضلاً عن صغر مساحة الحوض وقلة تفرعاته والتي ادت لان تكون الكثافة بهذا المقدار فيما بلغت نسبة تضرره (0,3) م/كم وهي نسبة منخفضة جداً وهذا يعني قلة تضرر سطحه واقتربه من الاستواء وقد انعكس ذلك على سرعة جريان المياه، وكمية الرواسب التي يحملها وهذه تقل كلما قلت نسبة التضرر.

4- الجداول والاخاديد: هي المسيلات المائية التي حفرها مجاري مائية عميقة ومتوازية مع بعضها البعض⁽⁵⁸⁾ وتنتشر عند سفوح المنحدرات الصخرية المتمثلة بسفوح الهضاب والموائد الصخرية والبيوت والتلال وكذلك تظهر عند منابع الاحواض وعند الاطراف الخارجية للاحواض المائية كما في حوض وادي المهاري، وحوض وادي ابو حبوسة، فضلاً عن تواجد هذه الاخاديد في منطقة السهل الرسوبي والهضبة الغربية على حد سواء، الصورة (12) ويعود سبب ذلك الى الزيادة في الانحدار والى التركيز في سرعة وكمية الجريان مما يؤدي الى جرف الرواسب والفتات الصخري وتعرية المنحدرات باتجاه المناطق المنخفضة لاسيما عند اقدام المنحدرات ونطاق البيدمنت.

5- سفوح المنحدرات: هي المنطقة المحصورة بين زاوية تغير الانحدار أسفل الجرف الصخري وبداية قدم المنحدر ويعد سطحاً غير مستقراً⁽⁵⁹⁾ تتطور هذه المنحدرات اعتماداً على مقاومة الطبقة الصخرية لعوامل التعرية، وتحيط هذه الوحدة بالتلال والموائد الصخرية والبيوت وبعض جوانب الوديان المنحدرة أو الشديدة الانحدار وهذه السفوح مغطاة بالركامات الصخرية المفككة التي تأخذ أشكالاً مخروطية وتتميز بمكونات صخرية متشابهة تماماً للمكونات التي تشكلت منها الحافات الصخرية للتلال والأشكال الأخرى بفعل عمليات التجوية والتعرية المائية⁽⁶⁰⁾ أما المواد الخشنة فأنها تبقى في مكانها فوق السطح ونتيجة لعمليات التجوية الميكانيكية والكيميائية تتكون مواد ناعمة يمكن إزالتها بفعل عمليات الغسل، تنتشر سفوح المنحدرات في الجهات الغربية من منطقة الدراسة وبالتحديد عند منطقة التقاء الهضبة الغربية بالسهل الرسوبي، فضلاً عن تواجدها بالقرب من وديان منطقة الدراسة.

6- الجروف الصخرية : وهي مناطق صخرية ذات انحدار شديد ينخفض فجأة بزاوية تتراوح بين (45 - 90) درجة، وتعد الجروف من الأشكال الأرضية المهمة التي ترتبط بعمليات التعرية المائية⁽⁶¹⁾. الصورة (13) تتواجد الجروف الصخرية في منطقة الدراسة حول حافات الهضبة الغربية والموائد الصخرية بشكل طولي ومتعرج في معظم اجزائها كما في تل(القاضي وتل علاوي وتل ابو زيد) وان معظم هذه الجروف تقع ضمن تكويني الفرات والزهره اللذان يحتويان على الصخور الجيرية الصلبة المقاومة لعمليات التعرية الريحية، الا ان هذه الصخور تكون مقاومتها ضعيفة اما التعرية المائية وبالتالي تعمل على خلق سيول مائية في اثناء سقوط الامطار مشجعه على تراجع السفوح .

7- البيدمنت : تعد البيدمنت من الأشكال الأرضية التي تتميز بها البيئات الصحراوية الجافة التي تتميز بانحدار تدريجي يتراوح ما بين (0.5-7)⁽⁶²⁾، يمتد من نهاية سفوح المنحدرات الى ترسبات الوديان، ويتألف سطح البيدمنت من صخور عارية أو قشره رقيقه من المواد الطموية تقع فوق القاعدة الصخرية كما يظهر تقعر قليل في مقطعها الطولي⁽⁶³⁾. وتمثل البيدمنت نطاقا يفصل ما بين الهضبة الغربية وبين منطقة السهل الرسوبي والتي تقوم الأنهار نفسها بعملية الترسيب عندما تصل إليها، وتوجد هذه الظاهرة عند قدماء المناطق المرتفعة في الجهات الغربية في منطقة الدراسة ضمن منطقة الهضبة الغربية⁽⁶⁴⁾.

8- الموائد الصخرية: وهي من الأشكال الأرضية المتكونة فوق طبقات الصخور الأفقية، الصورة (14) وهي عبارة عن أشكال مستوية السطح ذات جوانب مختلفة في درجة انحدارها، تغطيها طبقة صخرية صلبة تحميها من التعرية، وهي جزء من الهضبة، إذ تم اقتطاعها نتيجة تعرض الهضبة لعمليات الحت، فضلاً عن وجود الصدوع والانكسارات والفواصل التي ساعدت على تقطيع هذه الهضاب، ومن ثم تكوين هذه الأشكال الأرضية⁽⁶⁵⁾. تنتشر ظواهر الموائد الصخرية في منطقة الدراسة على شكل تجمعات وتتركز قرب في منطقة التقاء الهضبة العربية بالسهل الرسوبي فضلاً عن تواجدها في الاجزاء الجنوبية الغربية من المنطقة وتتكون نتيجة تقطع الهضبة⁽⁶⁶⁾.

9- الشواهد الصخرية: تتكون هذه الأشكال عندما تتعرض الموائد الصخرية (Mesas) بدورها الى عملية الحت وتتقطع بفعل المجاري المائية الى هضاب واجزاء اصغر يغلب عليها الامتداد العمودي الذي يكون اكبر من الامتداد الافقي للهضبة المتقطعة، ليكون شكلاً ارضياً مميزاً هو (Buttes)، لذلك تعد البيوت مرحلة متطورة من الميزا⁽⁶⁷⁾. نلاحظ هذه الظاهرة بشكل مترافق مع ظاهرة الموائد الصخرية قرب حافات الهضبة حيث تشكل سلسلة تقع الواحدة تلو الأخرى وتمثل ظاهرة البيوت المرحلة الأخيرة من تقطع الهضبة بعد تحولها الى موائد صخرية ثم البيوت تمتاز هذه الظاهرة بجوانب شديدة⁽⁶⁸⁾. وتظهر هذه الأشكال في منطقة الدراسة بصورة واسعة، وغالبا ما تجاور الهضاب والميزا في تواجدها وايضاً حول الوديان مثل وادي شنان ووادي المهاري ويكون ارتفاع الهضاب والميزا والبيوت في الموقع المحلي متساوياً، وهذا دليل على انهم كانوا يمثلون سطحاً واحداً وتعرض للتقطيع بفعل عوامل عدة من أهمها وجود الشقوق والكسور وعمل المياه التعريوي ولا سيما خلال المراحل المطيرة التي تعرضت لها منطقة الدراسة سابقا⁽⁶⁹⁾.

10- التلال والتلاع: عندما تتعرض الشواهد الصخرية إلى تعرية شديدة في مراحل متقدمة منها، يفقد البعض منها الطبقة الصخرية الصلبة التي تغطيها، مما يؤدي إلى سهولة حتها وتحولها إلى تلال صغيرة المساحة وقليلة الارتفاع، يغطي أسطح هذه التلال رواسب سطحية فتاتية، وباستمرار عملية الحت تتعرض إلى التسوية. تمتاز التلال بقلة الانحدار الذي يكون متدرجا، كما أنها لا تحتوي على جرف صخري كما في الموائد والشواهد الصخرية، وعند تعرض التلال إلى تعرية وتسوية شديدة، تبقى آثارها واضحة من خلال بقاء الأجزاء الصخرية الصلبة، ذات الارتفاع القليل، التي تعد بقايا حتية تسمى محليا التلعة كما تتكون التلعة عند تعرض (الخشوم) إلى الحت⁽⁷⁰⁾. تنتشر التلعة عند المناطق المطلة على ضفاف الأودية النهرية في حين تتواجد التلال في المناطق السهلية المنبسطة من الهضبة الغربية في منطقة الدراسة.

11- الخشوم (الظهور): وهي تسمية محلية تسمى به المناطق ذات الارتفاع القليل نسبياً، التي تمتد بشكل طولي الصورة (15)، ولاسيما عندما يكون طولها يزيد عن أربعة أضعاف عرضها تقريبا⁽⁷¹⁾. تكونت هذه الأشكال من جراء حدوث

عمليات تكتونية أدت إلى تكوين صدوع اعتيادية متوازية، وأخرى متقاطعة معها بزوايا مختلفة، فقد أدت حركات التصدع المتوازية إلى رفع كتل من الأرض وخفض كتل أخرى، مقسمه الحوض إلى عدد من الكتل الصاعدة والهابطة، دون أن يحصل لها تغير في درجة ميلان طبقاتها الصخرية، تسمى الكتل المرفوعة الظهور (التهضب) بينما يطلق على الكتل المنخفضة الأغوار أو الأخاديد⁽⁷²⁾. إن الخشوم التي تقع في الأماكن السهلية من منطقة السهل الرسوبي، ذات السطوح الحتية القديمة، تمتاز بقلّة ارتفاعها. أما الواقعة في منطقة الهضبة الغربية تحتل مساحات كبيرة بارتفاعات عالية. كما إنها تتباين من حيث المساحة والامتداد الطولي والشكل. توجد خشوم فقيرة طولية وأخرى تحتل مساحات كبيرة بأشكال هندسية مختلفة⁽⁷³⁾.

- الاشكال الأرضية الناتجة عن الترسيب المائي:

وهي الأشكال الأرضية التي يكون الماء عاملاً أساسياً في ترسيبها، تظهر في السهل الرسوبي الذي نتيجة لوجود نهر الفرات وفرعية الرئيسين (السبيل والعطشان)، وفي الهضبة الغربية عند قيعان الوديان وأسفل المنحدرات القريبة، تتم عملية الترسيب عندما يكون الماء حاملاً للمفتتات، وعند تناقص سرعته تترسب تلك الحمولة مكونة أشكالاً أرضية ومنها:

1- السهل الرسوبي : تكون السهل الرسوبي من ترسبات الأنهار والتي تشمل (كتوف الأنهار، أحواض الأنهار، الأراضي المغمورة بالغرين) الصورة (16) و يعرف بأنه سهل مستو تغطيه رواسب متنوعة الخشونة يشغل وادي النهر على امتداد مجراه عندما يبدأ النهر بالالتواء⁽⁷⁴⁾. وتختلف نوعية الرواسب بحسب المرحلة التي يمر بها النهر، ففي الأنهار التي تمر بمرحلة الشباب والنضج تترسب إضافة إلى الطمي الرمل والحصى والجلاميد، أما في الأنهار التي تمر بمرحلة الشيخوخة والتي تمر بمرحلة متأخرة فإن السهل الرسوبي تكون غنية بالغرين⁽⁷⁵⁾. وتكونت تلك السهول من جراء تجمع الإرسابات الطموية في قيعان الوديان التي قامت الأنهار بتوسيعها وتتميز هذه السهول بقلّة درجة الانحدار فيها⁽⁷⁶⁾. كما أن عملية الترسيب الحاصلة على الجوانب المحدبة في التثنيات والمنعطفات النهرية على شكل ألسنة نهريّة، والتحام الجزر النهرية مع الضفاف لها أثر مهم في إضافة المزيد من الأراضي للسهل الرسوبي⁽⁷⁷⁾. حيث اسهمت كل من الرسوبيات الفيضية للأنهار فضلاً عن رسوبيات الرياح في تكوين وتطور ونمو السهل الرسوبي للمنطقة وينسب متفاوتة، إذ شكلت الرسوبيات التي جلبتها الأنهار لهذه المنطقة بالإضافة إلى دور العمليات النهرية التي لها النسبة الأكبر مقارنة بدور الرياح، إذا ان أغلب الرسوبيات التي جلبتها الأنهار في منطقة الدراسة وخصوصاً أثناء الفيضانات هي رسوبيات ناعمة تتكون من الطين الغريني الذي يشكل الجزء الأكبر من ترسبات هذا السهل يليها الطين الغريني والغرين والرمل وهذا الأمر عائد إلى الرمل والرمل وهذا الأمر عائد إلى ترسبات الخشنة في المناطق القريبة من نهر الفرات في المنطقة التي كونت بدورها اكتاف النهر الطبيعية لقد أدت هذه الترسبات إلى تكوين السهل الرسوبي الذي يظهر على هيئة مساحات مستوية من الأرض تغطيها الرسوبيات الناعمة والمتباينة في سمكها من مكان لآخر في السهل الذي يتراوح عرضه من (1) كم وإلى عشرات الكيلومترات على جانبي المجاري المائية بحسب الخصائص المختلفة التي تقطعها هذه المجاري⁽⁷⁸⁾ يصل عرض السهل الرسوبي إلى حوالي أكثر من (20) كم من الجانب الأيسر لنهر الفرات وفرعية في المنطقة على العكس من ذلك في جانبه الأيمن إذ لا يتجاوز عرضه من (2-4) كم بسبب قرب الهضبة الغربية من المجرى ويظهر للسهل الرسوبي في منطقة الدراسة سطح مستوي ذي انحدار تدريجي باتجاه الجنوب الشرقي إذا يشوب هذا الاستواء الكثير من التلال الاثرية القديمة منها (تل الدهيمية وتل الجوز، تل جوجم، إيشان عليوي، وإيشان أم العظام) فضلاً عن الاكتاف الطبيعية لبعض المجاري المائية المندرسه فضلاً عن امتداد الكثبان الرملية التي تظهر في المنطقة بمحاذاة السهل الرسوبي غرباً أو تلك المتوغة فيه شرقاً، كل هذه الظواهر الطبيعية منها أم التي كونه الإنسان تكون واضحة المعالم وبارزة حتى أنها يمكن أن تشاهد بالعين المجردة على مسافات بعيدة نظراً لاستواء السطح⁽⁷⁹⁾.

1-الجزر النهرية: تتطور الجزر النهرية بفعل الإرساب المائي ضمن مجرى النهر وخاصة ضمن مجاري الأنهار الملتهبة، الصورة (17) وذلك لتباين عمليتي التعرية والترسيب بين الجانب المقعر والمحدب، فتضعف سرعة

التيار المائي قرب الجانب المكدب الأمر الذي يؤدي إلى التخلص من بعض حمولته على القاع، ويجنح النهر للإرساب على قاعه نتيجة ضعف طاقته، أو ضعف كفاءة التيار محليا على نقل حمولته، فهو يرسب من حمولته ليكون ما يعرف بحاجز منتصف المجرى ومع توالي الإرساب على هذا الحاجز راسيا فانه يزداد عرضا، ويتشعب عنده تيار النهر على القاع، ومن ثم يتجه التيار نحو إقدام الضفتين للنهر ليقوضهما، مؤديا إلى وفرة محلية من الحمولة تتجه لتترسب على الحاجز الذي يتشعب بدوره إلى شعبتين متباعدتين في اتجاه المصب⁽⁸⁰⁾، ذات مساحات مختلفة تنشأ من تجمع المواد الرسوبية من رمل وغرين وطين على هيئة طبقات ابتداء من قاع المجرى وصولا إلى سطح المياه، ووجود هذه المظاهر يعبر عن حالة العجز التي تنتاب الأنهار نتيجة لانخفاض سرعة التيار وعجزها عن نقل جزء من حمولتها إلى أماكن أبعد فترسب هذا الجزء في القاع أو على الجوانب ونتيجة لتراكم هذه الرواسب تتشكل الجزر النهرية⁽⁸¹⁾. إذ تترسب على شكل السن وجزر نهرية ويزداد هذا الإرساب بسبب نمو بعض النباتات الطافية على سطح الماء حيث تعمل كمصائد تصطاد الرواسب النهرية مما يؤدي إلى ترسيبها في وسط أو على جانبي المجرى النهرية وبعض الجزر تتكون على شكل حواجز وباستمرار الإرساب حول هذه الحواجز وعلى سطحها لا سيما في مواسم الفيضان تنمو هذه الحواجز على هيئة جزر⁽⁸²⁾، ومن خلال تتبع نهر الفرات وفرعية الرئيسين (السييل والعطشان) في منطقة الدراسة اتضح ان نمو الجزر النهرية ببطئ في مجاري الأنهار في المنطقة حتى وصل عددها الى (5) جزر وبلغت مساحتها مجموعة حوالي (700) م² وان حالة النمو البطيء لهذه الجزر يرجع الى انتشار وتزايد مشاريع السيطرة والخزن المقامة على نهر الفرات سواء اكان داخل او خارج المنطقة الامر الذي ادى الى الانخفاض المستمر في التصريف السنوي للفرات وبالتالي ما يحمله من رسوبيات⁽⁸³⁾.

3- الاكتاف الطبيعية : هي حافات مرتفعة تفصل السهل الرسوبي عن مجرى النهر، تتكون الاكتاف الطبيعية للأنهار نتيجة حدوث الفيضانات إنشاء أوقات التصريف العالي للأنهار وعدم تمكن القناة النهرية من استيعاب هذا الحجم من التصريف مما يؤدي إلى طغيان المياه إلى المناطق المجاورة للمجرى خارج القناة النهرية وعبر ضفتي النهر بشكل انتشار صفيحي يغطي مساحات واسعة من أراضي السهل الفيضي، إذ إن هذه العملية ستؤدي إلى حدوث انخفاض مفاجئ في سرعة المياه المناسبة من القناة النهرية نتيجة لهذا الانتشار مما يترتب عليه ترسيب الحمولة التي حملتها مياه الفيضان على جانبي النهر وبشكل تدريجي، فيتم ترسيب أحسن الرسوبيات قرب قناة مجرى النهر فيما تدرج عملية الترسيب هذه على أرض السهل الفيضي حتى ترسب أدق الرسوبيات وبشكل طبقة اقل سمكا في المناطق الأبعد عن القناة النهرية⁽⁸⁴⁾. وبصورة عامة فان الاكتاف الطبيعية في منطقة الدراسة تمتد بشكل شريط على طول جانبي نهر الفرات وفرعية الرئيسين (السييل والعطشان)، ولا يكون هذا الشريط متصلا بصورة مستمرة لحدوث مناطق انقطاع فيها بسبب بوجود مناطق ضعيفة مما يؤدي الى اختراقها ونحت هذه الاجزاء منها خاصة اثناء فترات الفيضان او نتيجة لاتصال بعض المجاري المائية كالوديان مع المجرى النهرية كما في وادي (شنان) الذي يخترق الكتف الطبيعي لمجرى شط العطشان، مما يجعلها تظهر بشكل غير مستمر ومشوه كثيرا في مواضع متعددة منها.

4- رواسب قيعان الأودية : تتباين نوعية الترسبات وحجمها في قيعان الأودية حيث يتوقف ذلك على نوعية الخصائص الصخرية للمناطق التي يقطعها الوادي وعلى شدة وكمية الأمطار⁽⁸⁵⁾. فضلاً عن شكل الوادي ومرتبته ودرجة انحداره العام يتباين حجم الترسبات كلما اتجهنا نحو مصب الوادي، حيث تقل سرعة المياه ومن ثم تكون قابليتها على حمل المفتتات الصخرية اقل فتترسب تدريجياً ويمكن ملاحظة تدرج الترسبات في وديان منطقة الدراسة، من خلال ترسيب الجلاميد الصخرية ثم الحصى ثم الرمل ثم الغرين ويكون مقطع عميق وضيق نسبياً. يكون الوادي عند مصبه قليل الانحدار واسع فتترسب فيه الرمال والغرين والطين مع بعض القطع الحجرية الصغيرة الحجم يتباين حجم ذرات الرواسب كلما اتجهنا غرباً،

فتكون ترسبات الوديان ذات حمولة ناعمة تتمثل بالغرين والطين، ويتباين سمك الترسبات بين (0.5-2)م وهي مغطاة برواسب ريحية⁽⁸⁶⁾. الصورة (18).

5- دلتاوات البثوق : ظاهرة مهمة من الظواهر الجيومورفية في بيئة الأنهار تنشأ نتيجة وجود مواقع ضعف في الأكتاف الطبيعية للنهر، عندما يندفع تيار مائي قوي نحوه تلك الاكتاف خاصة في أوقات الفيضانان فيحصل اختراق في الكتف الطبيعي يظهر على شكل كسر أو ثلمه في امتداد الكتف الطبيعي للنهر مما يهيئ الفرصة الملائمة لاندفاع مياه الفيضانات وبقوة عبر التلثة(الكسرة)، هذه المياه ستعمل على حفر قنوات طينية ذات أحجام متباينة وغير منضبطة في كتف النهر تدفع إلى تشكيل حوض صغير نسبيا موجود بعد هذه الأكتاف ليتم ترسيب الرسوبيات التي حملتها المياه المتدفقة عبر هذه الكسرات على شكل لسان بقوة إلى السهل الفيضي المجاور⁽⁸⁷⁾. وبعد ملاحظة هذه الظاهرة على الخريطة ظهرت هذه الدلتاوات بحالة نمو متطورة بالنسبة لما وجد منها على جانبي شط العطشان، إضافة الى تواجد مواضع بثوقها التي نمت منها في الجهات الخارجية (المقعرة) من التواءات النهر أو بالقرب منها حيث السرعة الكبيرة للمياه مثل هذه النقاط من مجرى النهر، فيما بدت هذه الدلتاوات صغيرة في حجمها ونموها وعددها على جانبي شط السبيل إذ بلغت (6) و(2) دلتا من مجر العطشان والسبيل وعلى التوالي ويمكن وصفها بأنها دلتاوات محلية راكبة فوق السهل الرسوبي.

ب - المياه الجوفية والاشكال الارضية الناتجة عنها

1- العيون الكارستية: هي نقاط ظهور أو منبع خروج الماء الجوفي بشكل طبيعي إلى سطح الأرض دون الحاجة إلى القيام بالوسائل الصناعية لاستخراجه⁽⁸⁸⁾. يرتبط وجود هذه الأشكال بوجود طبقات من الحجر الجيري واحتواء هذه الصخور على الشقوق والفواصل فضلاً عن وفرة المياه الجوفية تمتاز هذه الصخور بكثرة الشقوق والفوالق ومن أهمها فالق الفرات إذ تؤدي إلى دخول ونزول مياه الأمطار إلى أعماق كبيرة وكنتيجة لذلك تتكون أحياناً أنهار تحت سطح الأرض، وإن حركة المياه باتجاه الوديان الحديثة قد تتبثق على شكل ينابيع أو ترشحات صغيرة مختلفة التصاريف وإن الجزء الأعظم من تصريف المياه الجوفية لمكمن الدمام المتصدع يتواجد إلى جانب نهر الفرات بشكل ينابيع تتبع الاتجاه العام لنطاق فالق الفرات وتعتبر جزء من نظام تصريف حوض السلمان وإن كمية المياه الجوفية المنصرفة عبر الينابيع إلى نهر الفرات بحدود (3 م / 3 ثا) وكمية تصريف المياه الجوفية إلى نهر الفرات ومنطقة السهل الرسوبي عبر الصحراء الجنوبية هي بحدود (13 م / 3 ثا)⁽⁸⁹⁾. وإن الينابيع الممتدة إلى جانب نهر الفرات بين في منطقة الدراسة تترتب بمحاذاة (نطاق فالق الفرات) وتتخذ الاتجاه (شمال غرب - جنوب شرق) كما وإن حركة واتجاه تلك المياه عبر الممرات التي احدهتها الشقوق من صدوع وفواصل تأخذ الاتجاه (شمال شرق) باتجاه نهر الفرات ويبلغ عددها أكثر من (52 عين) في منطقة الدراسة وعموماً تمثل هذه العيون أهم مظاهر التصريف في المنطقة ومن أهم هذه العيون هي : كهائم، مغيلة، شوبرد، كارة الحبوسة الصورة (19)، عين عبيد الحاج، عين الهري⁽⁹⁰⁾.

2- ظاهرة التكهف : وهي حفر تتكون وتتطور فوق سطوح الصخور الجيرية بفعل عمليات الإذابة أو الكرنة وتتباين هذه الحفر بين الندب الصغيرة الحجم التي تكونها قطرات الأمطار بفعل عمليتي التعرية والإذابة⁽⁹¹⁾. تسود هذه الكهوف في منطقة الدراسة عند سفوح منحدرات الأودية الهضبة الغربية وتحتل الكهوف مساحات صغيرة جداً، لا يتجاوز عرضها وعمقها المتر الواحد، الصورة (20) وهي ناتجة عن عمليات ترشيح مياه الأمطار الحامضية، خلال الفواصل والشقوق، التي ما أن تتقاطع مع أسطح التطبيق الحاوية على الطين، فأنها تعمل على إذابة الصخور الكلسية الواقعة فوقها مكونة كهوف صغيرة الحجم، وتتباين هذه الكهوف من حيث مساحتها وحجمها من مكان لآخر حسب بفعل قوة قطرات المطر فضلاً عن شدة عمليتي التعرية والإذابة.

3- الاودية العمياء : يقصد بها المجاري السطحية التي تضمحل وتتلاشى مجاريها ومياهاها وتتحول إلى مجاري جوفية⁽⁹²⁾ تتمثل هذه الأودية في حوض شنان ذي التصريف الشجري الذي ينتهي في السهل الرسوبي المليء بالرواسب الفتاتية الحاوية على العديد من الحفر الكارستية الممتلئة بالرواسب، التي تعمل على غور الماء في ثناياها، أما خلال الفيضانات وسقوط الأمطار الغزيرة الفجائية، فإن قدرة الحفر الكارستية على مرور الماء تكون قليلة، مما يعمل على زيادة كمية التصريف المائي بحيث تستطيع المجاري تتبّع مجاريها القديمة⁽⁹³⁾.

4- السباخ : هي أشكال جيومورفية عباره عن مسطحات ملحية منخفضة المنسوب تتواجد في الاقاليم الجافة تنتهي إليها بعض الوديان الصحراوية، ان سبب تكون اراضي السباخ هو تحرك المياه الجوفية الى السطح وصعوده عن طريق الخاصية الشعرية وتعريضها لدرجات الحرارة العالية مما يؤدي الى تبخر الماء وبالتالي تترسب الاملاح على شكل طبقة ملحية في قاع المسطحات. ومن الاسباب الاخرى هو وجود كميه كبيره من الاملاح ومن اهمها ملح الطعام والجبس وكبريتات الكالسيوم التي تتسرب على السطح الصورة (21) مكونه فرشاه ملحية واسعه ثم تقوم هذه الاملاح بامتصاص الرطوبة من الهواء من التربة وهذا مما يؤدي الى تبلورها بالطبقة السطحية وانتفاخها وهذا هو سبب رطوبة اراضي السباخ المستمرة⁽⁹⁴⁾. و تنتشر السباخ في منطقة الدراسة على في الجهات الغربية من منطقة الدراسة في اجزاء من الهضبة الغربية، فضلا عن انتشارها في مناطق واسعة من السهل الرسوبي وفي الاجزاء الشمالية الشرقية والجنوبية الشرقية لمنطقة الدراسة⁽⁹⁵⁾.

5- القشرة الجبسية الصحراوية : تمثل القشرة الجبسية الصحراوية نوعاً آخرًا من الأشكال الأرضية، تتكون هذه القشور بفعل تراكم الأملاح الجبسية على السطح أو قريباً منه، وهي رواسب مكونة من بلورات ملحية أبرية الشكل . ترتبط هذه الأشكال بقلّة نشاط المياه لغسل هذه الأملاح كلياً من التربة، ومن ثمة تتراكم هذه الأملاح. وغالباً ما تكون مغطاة بقشرة رقيقة من الترسبات الريحية والتي قد يصل سمكها إلى (30) سم، ويمكن ملاحظة الاختلافات في القشرة الجبسية في الصفات المتعلقة بنشوء البلورات والشوائب التي معظمها على شكل حبيبات رملية كوارتزيتية تظهر هذه الأشكال الأرضية غرب منطقة الدراسة (الهضبة الغربية) وتتكون من الجبس الثانوي أو التربة ذات النسبة العالية من الجبس، وتوجد على شكل جبس ناعم الحبيبات يختلط مع تربة غرينية

ثالثاً: الريام والأشكال الأرضية الناتجة عنها.

أ- التعرية الريحية والأشكال الأرضية الناتجة عنها:

تمارس الرياح دورها الجيومورفي الهام بصورة مباشرة ولا سيما في الأقاليم الجافة الحارة ويتجلى اثر الرياح بوصفه عاملاً هدمياً على وجه الخصوص في الاماكن التي تكثر فيها الرمال وتقل الأمطار والنباتات، الامر الذي يساعد الرياح على حمل حبيبات الرمال والوشاح الصخري الحطامي واستعمالها كعمال نحت الصخور وتحطيمها، ويمكن تصنيف الأشكال الأرضية الناتجة بفعل التعرية الريحية في منطقة الدراسة على النحو الاتي:

1- الأرصفة الصحراوية : وهي عبارة عن اراضي مستوية مغطاة بالرواسب والمفتتات الخشنة من الحصى والاحجار والتي ازيلت فرشاتها الرملية بفعل تدرية الرياح او تبدو ككتافات متسعة ومستوية نسبيا يغطي سطحها احيانا طبقة رقيقة من الرمال الخشنة المختلطة مع الاحجار ذات الزوايا الحادة⁽⁹⁶⁾. تعد الأرصفة الصحراوية دليل واضح على دور الرياح كعامل نحت في المناطق الجافة، وتعتبر عملية النحت ذات أهمية كبيرة من خلال نقل الرياح للمواد الدقيقة الناتجة عن التفكك، تلتقط الرياح بنقل المواد الدقيقة من فوق السطح، مخلقة ذرات الرمال الكبيرة الحجم والمفتتات الصخرية الناتجة عن عمليات التجوية⁽⁹⁷⁾. وتتواجد على مساحات قليلة ومتباعدة من منطقة الدراسة خصوصا في منطقة الهضبة الغربية وما بين الوديان.

2- كهوف الرياح وهي من المظاهر الجيومورفية التي تتكون بسبب اختلاف مقاومة الطبقات الصخرية لعوامل التعرية الريحية حيث يزداد النحت في الاجزاء ذات المقاومة القليلة والصخور الهشة وتبدو على شكل حفر بارزة في هذه

الصخور⁽⁹⁸⁾. تظهر هذه الاشكال عند الجروف الصخرية وحافات الوديان المواجهة للرياح الشمالية الغربية الصورة (22) كما في وادي ابو حبوسة⁽⁹⁹⁾.

3- المنخفضات الصحراوية: وهي المنخفضات التي تنشأ بفعل عمليات التذرية للمنخفضات الصحراوية لا سيما في المناطق التي يغطيها وشاح صخري غير متماسك من الطين والطفل الجاف المتشقق بفعل عمليات التبخر الشديدة⁽¹⁰⁰⁾. فتعمل الرياح على تذرية الطين الناعم من وسط المنخفض فيزداد عمقها، ومع تكرار العملية واستمرارية التذرية تتكون حفر ومنخفضات صحراوية تتباين اعماقها بحسب شدة الرياح وتكراراتها فضلا عن عمق الرواسب الطينية ومدى قربها من المياه الجوفية⁽¹⁰¹⁾. وتظهر العديد من هذه المظاهر خصوصا في الاجزاء الغربية من منطقة الدراسة لكن تتباين هذه المظاهر من مكان الى اخر حسب قوة الرياح واتجاهها. يمكن تقدير المعدل السنوي للتعرية من خلال المعطيات المناخية المتمثلة بـ(معدل الحرارة، سرعة الرياح، كمية الأمطار) في منطقة الدراسة بوساطة معادلة (Chepil) المناخية وطبقا لهذه المعادلة وجد أن قرينة القابلية المناخية لتعرية الرياح في المنطقة يتضح أن درجة التعرية عالية جدا في محطات المنطقة بسبب تباين سرع الرياح ومعدلات الحرارة والأمطار في تلك المحطات .

الجدول (1) قرائن القابلية المناخية لتعرية الرياح ودرجة التعرية في محطتي (الديوانية والسماوة)

المحطة المناخية	المعامل المناخي لتعرية الرياح	درجة التعرية
الديوانية	11554.477	تعرية عالية جدا
السماوة	5373.514	تعرية عالية جدا

المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على البيانات المناخية لمحطات منطقة الدراسة

ب- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل ترسيب الرياح

تتكون هذه الأشكال عندما تقل سرعة الرياح، حيث لا تستطيع أن تستمر في حمل الحبيبات فتترسب مكونة أشكالاً أرضية، والتي هي عبارة عن تجمعات رملية تتخذ مساحات وأشكال مختلفة أهمها:

1- الكثبان الرملية : أشكال أرضية نتجت من تجمع أو تراكم الرمال غير المتماسكة التي تنتقل وترسب بواسطة الرياح، أو قد يعبر عنها بأنها تلال أو سلاسل من الرمال أو أية مادة أخرى تتكون بواسطة الرياح⁽¹⁰²⁾. كما عرفها (John wily) على انها تل او تراكم من الرمل المتكون بفعل الرياح والتي تكون اما نشطة متحركة وذلك عندما تكون الكثبان مكشوفة أو خالية من النباتات وقد تكون غير نشطة (ثابتة) عند وجود النباتات التي تمنع جذورها من انتقال الرمال الى مكان اخر⁽¹⁰³⁾، وهي من الأشكال الأرضية الترسيبية في الصحاري وتكون غير ثابتة، أي يتغير موقعها وهيأتها بتغير اتجاه الرياح وسرعتها. تتميز الكثبان الرملية في منطقة الدراسة بأشكال وإحجام مختلفة يتميز كل شكل منها عن الآخر ومن أهم هذه الأشكال هي كالآتي:

- **الكثبان الهلالية أو البرخان:** عند هبوب الرياح في اتجاه واحد وتتوفر كمية من الرمال كافية تنشأ الكثبان الهلالية او ما تعرف بالبرخان⁽¹⁰⁴⁾. وتتكون الكثبان الهلالية عندما تبلغ الكومة الرملية أو التجمع الرملي نسبة النضج. وتبدأ بالتحرك باتجاه الرياح السائدة وفي هذه الحركة تكون أطراف الكثيب النحيلة اقل مقاومة للرياح من وسط الكثيب وبذلك يمتد طرفي الكثيب مع اتجاه الرياح في هيئة جناحين يصل طولهما وتقوسهما الى الدرجة التي تتحقق فيها مقاومة للرياح تساوي درجة مقاومة الجزء الأوسط من الكثيب وعندها يتكون الكثيب الهلالي الذي يبقى على شكله هذا طالما بقيت الرياح تهب في الاتجاه نفسه، الصورة (23) ويوجد هذا النوع من الكثبان في الجهات الشمالية والجنوبية الغربية من منطقة الدراسة الذي يتراوح ارتفاعها من (2-4) متر⁽¹⁰⁵⁾.

- **الكثبان الطولية :** تتخذ هذه الكثبان شكلاً طويلاً قد يمتد إلى عدة كيلومترات. وتتفق اغلب الدراسات إن أصل الكثبان الطولية ناتجة عن الكثبان الهلالية (البرخان) بعد إن تتعرض الأخيرة إلى رياح تتقاطع مع اتجاه الرياح السائدة في المنطقة تعمل على تعديل الشكل البرخاني بواسطة رياح قوية بزاوية قائمة مع اتجاه الرياح السائدة مما يمكنها من قص أجنحة البرخان، كما تعمل دوامات الرياح على حمل بقايا هذه الكثبان مما تسبب في طول الحافات أو امتدادات الرمل لتشكل

الكثبان الطولية من الشكل البرخاني السابق⁽¹⁰⁶⁾. الصورة (24)، ان التوزيع الجغرافي للكثبان الطولية في منطقة الدراسة في الجهات الشمالية والجنوبية الغربية حيث انها منطقة ذات اراضي هضبية وتربة هشة ملائمة لتكون هذه الاشكال، وتمتد ايضا باتجاه غرب شرق نحو شط الخسف قرب التقائه بشط العطشان وباتجاه قرية الغرب مباشرة والتي يتراوح ارتفاعها من (1-5) متر⁽¹⁰⁷⁾.

- **كثبان النباك (النبكة):** وهي تجمع من الرمال المتركمة حول النباتات أو الشجيرات الصحراوية تعمل هذه النباتات بوصفها كحاجز يعترض حركة الرياح الصورة (25) المحملة بالمفتتات الرسوبية فتؤدي إلى ترسيب حملتها حول هذه الشجيرات أو النباتات مكونة شكلاً مثلثاً يشير رأسه إلى اتجاه منصرف الرياح⁽¹⁰⁸⁾ رصدت الكثبان الرملية (كثبان النباك) ضمن منطقة الدراسة اذا تتواجد سلسلة منها الى الجنوب الشرقي من تل الدهيمية الاثري بحوالي (8) كم والى الغرب من الضفة اليمنى لشط العطشان بحوالي (150-200) متر اذا تتكون هذه السلسلة من تجمع والتحام ثلاثة كثبان للنبكة تمتد باتجاه شمال غرب -جنوب شرق ويصل امتدادها الى حوال (2) كم فيما بلغ ارتفاعها بين (3-4) متر ويطلق عليها محليا اسم جرعة العاشورية والرميد وتل الملح، ويمد هذه السلسلة من جهة الغرب الطريق المعبد الذي يربط النجف ب السماوة الذي يبعد عنها بمسافة قليلة تتراوح بين (20-50) متر⁽¹⁰⁹⁾.

2- **الظلال الرملية والسفي:** هي تجمعات رملية تتكون مباشرة نتيجة وجود عائق ثابت في مسار الرياح المحملة بالرمل، وقد يكون هذا العائق صخرة او حصاة او جرفاً Cliff أو شجرة، ويتوقف وجود الظلال الرملية على بقاء العائق في مكانه⁽¹¹⁰⁾. أو قد تعرف بأنها ترسبات تكونت نتيجة لتشتت اتجاه الرمال بعد أن كان منتظماً خاصة عندما يعترض طريقها عائق ثابت⁽¹¹¹⁾ ويمكن ملاحظة هذه الاشكال في اجزاء من المنطقة ولا سيما في الأجزاء الغربية والتي تعد منطقة انتقالية بين السهل الرسوبي وحدود الهضبة الغربية⁽¹¹²⁾.

3- **النيم الصحراوي:** وهي تموجات رملية صغيرة الحجم نشأت من عملية ترسيب فوق سطح مستوي نسبياً ويعتمد طول موجتها على قوة الرياح، كما تعتمد النسبة بين الارتفاع وطول الموجة على عرض مسطح التموج، وهي محدودة للغاية في الرمال المتجانسة⁽¹¹³⁾. يرتبط تشكيل النيم الصحراوي ارتباطاً وثيقاً بعملية التذرية، فاذا تحركت ذرات الرمال القافزة على سطح رملي عديم الانتظام، اي مموج التضاريس نسبياً فان السفوح المواجهة للرياح ستصطدم بهذه الحبات اكثر من السفوح الواقعة في ضل الرياح، وكذلك فان عملية الزحف على السطح المواجهة للرياح ستكون اشد من السطح المضاد، ونتيجة لتوالي هذه العملية يزداد تضرر التموجات الرملية ولكن في نفس الوقت كلما ارتفعت قيم النيم فأنها تتداخل باطراد، حيث تسفي حبات الرمل من القمم وترسب في الاحواض، لذلك نجد ان لارتفاع الذي يبلغه النيم الصحراوي يكون محدوداً⁽¹¹⁴⁾. ويمكن ملاحظة ظاهرة النيم الصحراوي في اماكن واسعة من منطقة الدراسة وخصوصاً عند حافات الكثبان الرملية⁽¹¹⁵⁾. الصورة (26).

رابعاً: الكائنات الحية والاشكال الارضية الناتجة عنها.

على الرغم من ان الكثير من الأنشطة لا تؤدي بالضرورة إلى تغيير واضح في العمليات الجيومورفية أو تكوين أشكال أرضية جديدة، فانه من الممكن التعرف على بعض الأشكال الأرضية التي نتجت عن التدخل المباشر وغير المباشر للكائنات الحية لذا يمكن القول ان لها اثر لا نظير له، حيث لا يرتبط تأثيرها الجيومورفي بدورة التعرية أو بشكل معين أو أكثر من شكل ارضي ولا تلتزم بعملية جيومورفية بعينها أو أشكال بذاتها، حيث تؤثر في كل أشكال سطح الأرض وعمليات تشكيلها بدرجات مختلفة والتي هي كالاتي:

أ- **الاشكال الارضية الناتجة بفعل الانسان :** هي الأشكال الأرضية الناجمة عن تدخل الإنسان في تغيير معالم سطح الأرض فالإنسان يعد عامل جيومورفولوجياً نشطاً في تغيير معالم سطح الارض⁽¹¹⁶⁾. الصورة (27) بما يتفق وحاجياته ونشاطاته المختلفة بالشكل الذي يؤمن استثمار الموارد المتاحة في الطبيعية ويتوقف تأثير الانسان بينه وبين الارض، وان اهم ما يتميز عمل الانسان يكون التغيير سريعاً في سطح الارض قياساً الى بقية العوامل الاخرى. ان الاستغلال الغير

المنظم من قبل الانسان قد لعب دورا كبيرا في تسوية معالم السطح وتعريضها الى مختلف العمليات الجيومورفية، تتمثل تلك الاشكال من خلال عمل الانسان بالزراعة سواء حراثة الارض او شق الجداول وقنوات الري والصرف وعمل السداد الترابية والحديدية فلقد قام بشق الطرق وعمل الفواصل بين ارض واخرى لتثبيت ملكيته، تلك اشكال ناجمة من عمل الانسان وبنفس الوقت هي مقدمات لتهيئة الارض لعمليات جيومورفية اخرى وتكوين اشكال ارضية متميزة لا يمكنها ان تكون لولا تفكك التربة وتهيئتها من قبل الانسان بهذا الشكل او ذاك، ان زيادة عمليات الري وبصورة مستمرة ولفترات طويلة ادى الى تكوين فرصة ملائمة لظهور (السباخ) بشكل واسع في منطقة الدراسة وعمل الانسان الى شق قنوات الري والبرزل بشكل كبير جدا وكريها بصورة دورية لإزالة الرواسب منها وازادتها على ضفتي تلك القنوات حتى اننا لا يمكن ان نميز كثير من الاحيان بين كتوف الانهار والسداد الصناعية التي عملها، وعمل على استغلال المناطق الزراعية من خلال التوسع الحضري وبناء المدن، وعمل سكان منطقة الدراسة مؤخرا في استغلال الاراضي المنخفضة في احواض الانهار (الاهوار والمستنقعات) فقد قام بتجفيف الاحواض واستغلال تلك الاراضي بالزراعة وازالة بعض التلال الترسيبية واستغلالها بالزراعة مثل (تل الزرعة وتل علاوي) واقامة بعض التلال ذات السطوح المنبسطة والتي تشبه الهضبيات الصغيرة والتي تسمى ب(الاشان) وهي تعود الى الازمنة القديمة للاستقرار عليها وانشئت هذه الايشانات في احواض الانهار للتخلص من مياه الفيضانات في الفترات السابقة وبقيت اثارها شاخصة لحد الان ومنها (ايشان العظام وايشان العنيزي وايشان عليوي)⁽¹¹⁷⁾.

اما في الهضبة الغربية من منطقة الدراسة وخاصة في القسم الشمالي والجنوبي الغربي التي توجد فيها الوديان عمل الانسان على اقامة المقالع المنتشرة في تلك المنطقة واستغل جزء من اراضيها للنشاط الرعوي والزراعي. وتعد الابار شكلا واضحا في اغلب اراضي الهضبة الغربية والتي اصبحت عاملا من عوامل استيطان البدو، وعمل الانسان في منطقة الدراسة على زراعة مناطق الفيضانات وهيا تربتها للنقل بواسطة الرياح، واقامة الطرق الترابية في الهضبة الغربية واقامة الثايات والتي هي عبارة عن اكوام من الرمال توضع على جهتي الطريق الترابي وبارتفاع حوالي (2) متر وتبعد المسافة بين الواحدة والاخرى من (1-5) كم⁽¹¹⁸⁾ للدلالة على الطريق. وقد عمل الانسان ايضا على تنشيط عمليات التجوية الكيماوية من خلال فتحات مياه المجاري الثقيلة وتعد عامل مساعد في تساقط الصخور في تلك المنطقة.

ب- الاشكال الارضية الناتجة بفعل الحيوانات : للحيوانات دور كبير في اغلب مناطق منطقة الدراسة اذ يكون لها الاثر الواضح في منطقة الهضبة الغربية سواء اكانت الكبيرة منها او الصغيرة حيث تتغذى حيوانات الرعي كالاعنام والابل على النباتات العشبية الموسمية تاركة الارض جرداء سهلة لعملية التعرية الريحية كما في الصورة (38) فضلا عن حركة تلك الحيوانات في تلك التربة المفككة مما يزيد من تفككها وبالتالي نقلها بواسطة الرياح الى اماكن اخرى، تنتوزع الحيوانات القارضة كالفتران والضب مكونة جحور لها وذلك بعمل انفاق على سطح الارض ، وتعمل الحيوانات البرية كالذئاب والثعالب وغيرها على اماكن ابواها من خلال حفر التربة الصورة (29) عند قدماء السفوح وفي مناطق جروف الوديان كما في (وادي المهاري وابو حبوسة)⁽¹¹⁹⁾. وتعمل الحيوانات الصغيرة العمل نفسه ويكون تأثيرها واضح في التربة كعمل الانفاق الطويلة من قبل دودة الارض حيث تستهلك التربة في غذائها وتتركز تلك الاشكال عند السهل الرسوبي في منطقة الدراسة لوجود النباتات فيه حيث تنتشر تلك الحيوانات.

ج- الاشكال الارضية الناتجة بفعل النباتات : للنباتات دور كبير خصوصا في منطقة السهل الرسوبي اذا انها تقوم بتثبيت التربة من خلال مد جذورها التي تكون كالأسلاك متشابكة تعمل على تماسك التربة علاوة على ما تخلفه من مواد عضوية عند موتها تجمع على تجميع حبيبات التربة من خلال المادة العضوية، وتعمل الاشجار علاوة على ما تقدم الى التقليل من سرعة الرياح وصد ذرات الرمال المحمولة بالهواء وخاصة عند الاطراف الهامشية من السهل الرسوبي وتكون فائدة النباتات الطبيعية في الهضبة الغربية اعم واشمل من السهل الرسوبي لخصائص تربتها فضلا عن انها منطقة مفتوحة تنشط فيها الرياح، ولكن تكون معظم هذه النباتات موسمية لا تلبث ان تنو بعد سقوط الامطار وتبقى لفترة قصيرة ثم تنتهي دورة

حياتها فيكون تأثيرها اقل نسبيا من السهل الرسوبي، ام الاشجار والشجيرات التي تتركز عند بطون الوديان فأنها تعمل على صد ذرات الرمال مكونة حولها الضلال الرملية وبعض النباتات ايضا تعمل في صد الرمال ينتج عنها كثبان النبكة لذا تعمل الاشجار على مد جذورها الطويلة بالتغلغل داخل شقوق الصخور ويساعده نموها على توسيع تلك الشقوق⁽¹²⁰⁾.

الاستنتاجات:

- 1- يتشكل سطح منطقة الدراسة من قسمين رئيسيين من أقسام سطح العراق هما اقليم السهل الرسوبي اقليم الهضبة الغربية.
- 2- أظهرت الدراسة أن للعمليات المورفومناخية دورا كبير جدا في تكوين الأشكال الأرضية فقد لوحظ زيادة نشاط عمليات التجوية الفيزيائية وقلة نشاط عمليات التجوية الكيميائية.
- 3- تبين من خلال الدراسة ان للعمليات التعرية والترسيب المائي اثر كبير وواضح على مورفولوجية منطقة الدراسة وبدورها ادت الى تكوين اشكالا ارضية متعددة ومتباينة في نفس الوقت.
- 4- اتضح من خلال الدراسة أن عمليات التعرية والترسيب الريحي لها تأثير مزدوج على تشكيل المظهر الارضي في منطقة الدراسة من خلال تباين المظاهر سواء اكانت تعريوية ام ارسابية.
- 5- اظهرت الدراسة ان للعمليات الحياتية المتمثلة ب الإنسان والحيوان والنبات الدور الجيومورفي الواضح في تغيير مظاهر سطح الارض، كما وتباين هذه العمليات من مكان لآخر في منطقة الدراسة وهذا يتوقف على كثافة ونوع الاستغلال الذي يتغير من موقع إلى آخر، وكذلك على مدى استجابات الظواهر الطبيعية.

المصادر والهوامش:

- (1) جودة حسنين جودة، حسن سيد احمد أبو العينين، سطح هذا الكوكب . ظواهر تضاريسه الكبرى، بيروت، 1968، ص38.
- (2) سهل السنوي وآخرون، الجيولوجيا العامة الطبيعية والتاريخية، جامعة بغداد، مطبعة كلية العلوم، بغداد، 1979، ص128.
- (3) عادل كمال جميل وآخرون، علم الصخور، بغداد، 1981، ص146.
- (4) آرثر. ستريلر، إشكال سطح الأرض، تعريب، وفيق الخشاب، عبد الوهاب الدباغ، مطبعة دار الزمان، بغداد، 1964. ص297.
- (5) Cliff Ollier, Weathering, longmam, London, 1984, p42
- (6) آرثر ان ستريلر، اسس علم الارض، مصدر سابق ص 88.
- (7) عبد الله صبار عبود العجيلي، وديان غرب بحيرة الرزاة الثانوية والأشكال الأرضية المتعلقة بها دراسة في الجغرافية الطبيعية أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2005، ص65.
- (8) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث 2014/2/5.
- (9) كامل حمزة فليفل الاسدي، تباين الخصائص المورفومترية لوديان الهضبة الغربية في محافظة النجف وعلاقتها بالنشاط البشري، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2012، ص63.
- (10) المصدر نفسه، ص 64.
- (11) محمد مجدي تراب، اشكال الصحاري المصورة، جامعة الاسكندرية، مصر، 1996، ص154.
- (12) عايد جاسم حسين الزاملي، الاشكال الارضية في الحافات المنقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزاة وساوة واثارها على النشاط البشري، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) - كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007، ص101.
- (13) يوسف عبد المجيد الفايد، جغرافية السطح، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1972، ص81.

- (14) محمد يوسف حسن وآخرون، الخرائط الجيولوجية، جامعة عين شمس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1975، ص3، ص215.
- (15) Alan Strahler, Arthur Strahler , Introducing Physical Geography, Second Edition, New York, 1999, p . 239
- (16) رضا عبد الجبار سلمان الشمري، البنية الطبيعية الجغرافية لمحافظة القادسية، مجلة القادسية، المجلد (2)، العدد(2)، 1997 ص 222.
- (17) انتظار ابراهيم حسين الموسوي، التحليل المكاني لاستعمالات الارض الزراعية في محافظة القادسية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، مقدمة الى كلية الآداب، جامعة القادسية، 2007. ص 50
- (18) رضا عبد الجبار سلمان الشمري، البنية الطبيعية الجغرافية لمحافظة القادسية، المصدر السابق، 222
- (19) صلاح ياركة ملك، خصائص التربة وأثرها في استعمالات الأرض الزراعية في محافظة القادسية، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد (49)، 2002، ص190.
- (20) المصدر نفسه، ص 193.
- (21) خطاب العاني، جغرافية العراق الزراعية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1972 ص 37.
- (22) انتظار ابراهيم حسين الموسوي، مصدر سابق، ص52.
- (23) سلام سالم عبد هادي الجبوري، التحليل المكاني لمشاكل الانتاج الزراعي في محافظة القادسية، رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى كلية الآداب بجامعة القادسية، 2002 ص 50.
- (24) خالد مرزوك رسن الخليفاي، التصحر وأثره في الإنتاج الزراعي في محافظة القادسية باستخدام معطيات الاستشعار عن بعد، رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم الجغرافية، جامعة القادسية، 2002. ص34.
- (25) خطاب العاني، جغرافية العراق الزراعية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1972. ص38
- (26) خالد مرزوك رسن الخليفاي، التصحر وأثره في الإنتاج الزراعي في محافظة القادسية باستخدام معطيات الاستشعار عن بعد، مصدر سابق، ص36.
- (27) صلاح ياركة ملك، خصائص التربة وأثرها في استعمالات الأرض الزراعية في محافظة القادسية، مصدر سابق، ص192
- (28) المصدر نفسه، ص192.
- (29) خالد مرزوك رسن الخليفاي، التصحر وأثره في الإنتاج الزراعي في محافظة القادسية باستخدام معطيات الاستشعار عن بعد، مصدر سابق، ص36.
- (30) عدنان باقر النفاش وأسادور همبرسوم، الجيومورفولوجيا والجيولوجيا التركيبية وجيولوجية العراق، جامعة بغداد، بغداد، 1985، ص 252.
- (31) Cuchlaine A.M. King "Techniques in Geomorphology" Edward Arnold 1978, p58
- (32) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث، بتاريخ 2014/2/6.
- (33) رحيم حميد عبد ثامر العبدان، الأشكال الأرضية لحوض وادي عامج، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2004، ص 123-124.
- (34) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث 2014/2/6.

- (35) William D.Thornbury"Prinsiples of Geomorphology" John Wiley & Sons. New York, 1969, P.93.
- (36) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث 2014/2/6.
- (37) حسن سيد احمد ابو العينين، حسن سيد احمد أبو العينين سطح هذا الكوكب . ظواهر تضاريسه الكبرى، مصدر سابق، ص 586.
- (38) كامل حمزة فليفل الاسدي، تباين الخصائص المورفومترية لوديان الهضبة الغربية في محافظة النجف وعلاقتها بالنشاط البشري، مصدر سابق، ص84.
- (39) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث 2014/2/15
- (40) جنان رحمن ابراهيم، جيومورفولوجية جبل براكره واحواضه النهرية وتطبيقاتها، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب جامعة بغداد، 2005، ص85.
- (41) محمد خلف بني دومي، المدخل إلى الجغرافية الطبيعية، جامعة اليرموك، مطبعة البهجة، الاردن، 2001، ص220.
- (42) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث 2014/2/15
- (43) سعيد محمد ابو سعدة، هيدرولوجية الاقاليم الجافة وشبه الجافة، الكويت، 1983، ص88.
- (44) رحيم حميد عبد ثامر العبدان، الأشكال الأرضية لحوض وادي عامج، مصدر سابق، 106.
- (45) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث 2014/2/15.
- (46) Clifford Embeton, john the ornes in Geomorphology, Edward Arnold Ltd, London, 1970, P.215.
- (47) عبد الاله رزوقي كربل، علم الاشكال الارضية، جامعة البصرة، 1986، ص163.
- (48) المصدر نفسه، ص164.
- (49) احمد سعيد ياسين الغريزي، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر الفرات وفرعية الرئيسين العطشان والسبل بين الشناقية والسماوة (دراسة في الجغرافية الطبيعية) رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2000، ص59.
- (50) احمد سوسة، وادي نهر الفرات ومشروع سدة الهندي، الجزء الثاني، مطبعة المعارف، بغداد، 1945، ص160.
- (51) StrahlerN.A.AlanH. Strahler, elements of physical geography, second edition, john Wiley and sons, New York, 1979.p.362.363
- (52) نبراس عباس ياس خضير الجنابي، جيومورفية وهيدرورمفومترية حوض نهر دياالى في العراق باستخدام تقنية GIS، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية بن رشد، جامعة بغداد، 2009، ص244.
- (53) جودة حسنين جودة، معالم سطح الأرض دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1980، ص308.
- (54) احمد سعيد ياسين الغريزي، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر الفرات وفرعية الرئيسين العطشان والسبل بين الشناقية والسماوة (دراسة في الجغرافية الطبيعية) مصدر سابق، ص45-48.
- (55) المصدر نفسه، ص 49.
- (56) المصدر السابق، ص49.
- (57) عبد الله صبار العجيلي، وديان غرب بحيرة الرزازة الثانوية والأشكال الأرضية المتعلقة بها دراسة في الجغرافية الطبيعية، مصدر سابق، ص173.

- (58) عايد جاسم حسين الزامل، الاشكال الارضية في الحافات المتقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزازة وساوّة وأثرها على النشاط البشري، مصدر سابق، ص164.
- (59) عبد الله صبار العجيلي، وديان غرب بحيرة الرزازة الثانوية والأشكال الأرضية المتعلقة بها دراسة في الجغرافية الطبيعية، مصدر سابق، ص171.
- (60) المصدر نفسه، ص 161.
- (61) جودة حسنين جودة، الجيومورفولوجيا، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988، ص377.
- (62) عدنان باقر النقاش وأسادور همبرسوم، الجيومورفولوجيا والجيولوجيا التركيبية وجيولوجية العراق، مصدر سابق، ص118.
- (63) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/15
- (64) حسن سيد احمد ابو العينين، اصول الجيومورفولوجيا، (دراسة الأشكال التضاريسية لسطح الارض)، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص179.
- (65) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/15
- (66) Richard S. Palm, Physical Geography, Bell and Newell Publishing Company, London, 1978, P. 308.
- (67) أحمد هاشم عبد الحسين السلطاني، جيومورفولوجية وهيدرولوجية منطقة الشبجة جنوب غرب العراق، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2006، ص139.
- (68) رحيم عبد ثامر العبدان، الاشكال الارضية لوادي عامج، مصدر سابق، ص 205.
- (69) المصدر نفسه، ص205.
- (70) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/15.
- (71) Charles C. Plummer, David Mcgeary & Diane H. Carlson "Physical Geology" Op Cit, P.375.
- (72) الباحث من خلال تحليل الخرائط الطبوغرافية ذات مقياس 1/50,000.
- (73) وفيق الخشاب، علم الجيومورفولوجية (تعريفه، تطوره، مجالاته، تطبيقاته)، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1978، ص155.
- (74) عدنان النقاش ومهدي الصحاف، علم الجيومورفولوجيا، ص317.
- (75) عبد الاله رزوقي كربل، علم الأشكال الأرضية، مصدر سابق، ص162.
- (76) صباح حمود غفار مطلق السامرائي، التباين المكاني للرواسب الحصوية في مجرى نهر دجلة بين بيحي وبلد واستثمارها، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2005، ص6.
- (77) احمد سعيد ياسين الغريبي، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر الفرات وفرعية الرئيسين العطشان والسبل بين الشناقية والسماوة (دراسة في الجغرافية الطبيعية) مصدر سابق، ص81-82.
- (78) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/1/9.
- (79) محمد محمود طه، جيومورفولوجية جزر النيل الرسوبية في مصر، المجلة الجغرافية العربية، تصدر عن الجمعية الجغرافية المصرية، العدد 29، ج1، 1997، ص238-239.
- (80) رعد حافظ مهدي أجميلي، المظاهر الجيومورفولوجية لنهر دجلة بين الكوت وشيخ سعد (دراسة في الجغرافية الطبيعية) رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2001، ص66.

- (81) محمد محمود طه، جيومورفولوجية جزر النيل الرسوبية في مصر، المجلة الجغرافية العربية، تصدر عن الجمعية الجغرافية المصرية، العدد 29، ج 1، 1997، ص 238-239.
- (82) احمد سعيد ياسين الغريبي، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر الفرات وفرعية الرئيسين العطشان والسبل بين الشناقية والسماوة (دراسة في الجغرافية الطبيعية) مصدر سابق، ص 75.
- (83) سهل السنوي وآخرون، الجيولوجيا العامة الطبيعية والتاريخية، جامعة بغداد، مطبعة كلية العلوم، بغداد، 1979، ص 213.
- (84) اسباهية يونس المحسن، جيومورفولوجية الجزء الشمالي في منطقة الجزيرة في العراق، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1991، ص 183.
- (85) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/7.
- (86) حسن رمضان سلامة، التحليل الجيومورفولوجي للخصائص المورفومترية للأحواض المائية في الأردن، دراسات العلوم الإنسانية، مجلد (7)، العدد (11)، 1980، ص 103.
- (87) عبد الله صبار عبود العجيلي، وديان غرب بحيرة الرزاة الثانوية والأشكال الأرضية المتعلقة بها دراسة في الجغرافية الطبيعية، مصدر سابق، ص 160.
- (88) سامح وسام حربي المقدادي، هيدروجيولوجية المياه الجوفية لمنطقة الشناقية جنوب العراق، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم، جامعة بغداد، 2003، ص 32.
- (89) شعبة الموارد المائية في الشناقية، بيانات غير منشورة، 2013.
- (90) عايد جاسم حسين الزامل، الاشكال الارضية في الحافات المنقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزاة وسواة وأثرها على النشاط البشري، مصدر سابق، ص 178.
- (91). وليم دي ثورنبري "أسس الجيومورفولوجيا"، ترجمة وفيق حسين الخشاب، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1975.
- (92) سامح وسام حربي المقدادي، هيدروجيولوجية المياه الجوفية لمنطقة الشناقية جنوب العراق، المصدر السابق، ص 28.
- (93) كامل حمزة فليفل الاسدي، تباين الخصائص المورفومترية لوديان الهضبة الغربية في محافظة النجف وعلاقتها بالنشاط البشري، ص 98.
- (94) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2013/12/1.
- (95) محمد صبري محسوب، جيومورفولوجية الاشكال الارضية، القاهرة، 2001، ص 170.
- (96) عدنان باقر النفاش، مهدي محمد علي الصحاف، الجيومورفولوجي، مصدر سابق، ص 263.
- (97) أحمد حسين فرحان الجعفي، جيومورفولوجية وادي الفحفي في هضبة العراق الجنوبية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة الانبار، 2008، ص 108.
- (98) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2013/12/13.
- (99) عدنان باقر النفاش، مهدي محمد علي الصحاف، الجيومورفولوجي، مصدر سابق، ص 190.
- (100) حسن ابو سمور، علي غانم، مدخل الى علم الجغرافية الطبيعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص 138.
- (101) عدنان باقر النفاش ومهدي علي الصحاف، الجيومورفولوجية، المصدر السابق، ص 240.
- (102) Arthur N. Strahler, physical Geography, second edition, John wily & Sons, Inc, New York, London, 1961, p 434

- (103) علي حمزة الجوزدي، زينب صالح جابر، التحليل المكاني لتوزيع الكثبان الرملية في قضاء السماوة، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثاني. 2014.
- (104) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/9
- (105) صباح باحي ديوان، التحليل المكاني لتوزيع وإشكال الكثبان الرملية في محافظة ميسان، مجلة الأستاذ، العدد 205 المجلد الثاني، 2013، ص 111.
- (106) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2013/12/13
- (107) صلاح الدين بحيري، أشكال الأرض، دمشق، دار الفكر، 1998، ص 277
- (108) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2013/12/13
- (109) عدنان باقر النفاش، الجيومورفولوجيا، مصدر سابق، ص 238.
- (110) محمد يوسف حسن وآخران، مصدر سابق، ص 256
- (111) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2013/12/13
- (112) محمد مجدي تراب، اشكال الصحاري المصورة، جامعة الاسكندرية، مصر، 1996، ص 253.
- (113) محمد صبري محسوب، محمد دياب راضي، العمليات الجيومورفولوجية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1985م، ص 158.
- (114) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2013/12/13
- (115) عبد الحميد احمد كليو، الإنسان كعامل جيومورفولوجي، مصدر سابق، ص 9.
- (116) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/20
- (117) عايد جاسم الزامل، تحليل جغرافي لتباين اشكال سطح الارض في محافظة النجف، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2001، ص 142.
- (118) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/7
- (119) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/7
- (120) الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بتاريخ 2014/2/20

**العوامل البيئية المؤثرة على محاصيل الحبوب الشتوية في قضاء الهاشمية
للموسم (2004-2010) - دراسة مقارنة في الجغرافية الزراعية**

م.م. حنان عبد الكريم عمران الدليمي

كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

The Environmental Factors Affecting the Wintry Grains in Al-Hashimiya District for the Season (2004-2010)

A Comparative Study in Agricultural Geography

Assist. Lecturer Hanan abdel Kareem Umran al-Dulaimi

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

Studying the environmental factors (natural and human) has a great importance in setting plans for the agricultural development. Agriculture is considered one of the most important economic activities and the most widespread in the world for it is the main source of food for man and animal. It also forms the basic raw material for numerous food and non-food industries. Besides, it offers work opportunity for it is practiced by more than half the population of the world.

المقدمة

تعد دراسة العوامل البيئية (الطبيعية والبشرية) ذات أثر كبير في وضع خطط التنمية الزراعية، وتعد الزراعة من أهم الأنشطة الاقتصادية وأوسعها انتشاراً في العالم من بقية الأنشطة الأخرى لكونها المصدر الرئيس والأساس لغذاء الإنسان والحيوان، كذلك تشكل المادة الخام الأساسية لكثير من الصناعات الغذائية وغير الغذائية كما توفر فرص عمل لسكان العالم حيث يمارسها أكثر من نصف سكان العالم .
أولاً: مشكلة البحث.

لقد تمت صياغة المشكلة التي يدور حولها البحث بتساؤل رئيس شكل الفرض العلمي لهذا البحث ومفاده. هل للعوامل البيئية أثر كبير على محاصيل الحبوب الشتوية في منطقة الدراسة؟
ثانياً: فرضية البحث.

1- أن للعوامل الطبيعية والبشرية دور هام ومؤثر في توزيع محاصيل الحبوب الشتوية في قضاء الهاشمية.
ثالثاً: هدف البحث.

1- دراسة العوامل البيئية (الطبيعية والبشرية) وتحديد دورها في الملائمة البيئية لزراعة محاصيل الحبوب الشتوية في منطقة الدراسة.

2- دراسة العوامل البيئية (الطبيعية والبشرية) وتباينها وأثرها على كميات الانتاج والانتاجية في منطقة الدراسة.
رابعاً: منهجية البحث.

تقوم الدراسة على أساس المنهج المحصولي والذي يقوم على أساس دراسة المحصول ودراسة العوامل البيئية المؤثرة في انتاجه وإنتاجية على مستوى القضاء والنواحي التابعة له.

المبحث الأول

(العوامل الطبيعية المؤثرة على محاصيل الحبوب الشتوية في قضاء الهاشمية)

أولاً : الموقع والمساحة.

يقع قضاء الهاشمية بين دائرتي عرض (32-33) وبين خط طول (44-45) وهي بذلك تقع جنوب مدينة الحلة (مركز محافظة بابل)، ويمثل قضاء الهاشمية أحد الاقضية التابعة الى محافظة بابل ويتكون من أربع نواحي إدارية هي (ناحية المدحتية - ناحية القاسم - ناحية الشوملي - ناحية الطليعة - ومركز قضاء الهاشمية) ومن ملاحظة خارطة (1) نجد أن القضاء يحده من الشمال (ناحية المدحتية) ومن الشرق (ناحية الشوملي) ومن جهة الجنوب (ناحية القاسم) ومن الغرب والشمال الغربي (مدينة الحلة).

تبلغ مساحة منطقة الدراسة (1646 كم²) وتشكل نسبة (32، 2 %) من مجموع مساحة بابل البالغة (5119 كم²) وتتوزع هذه المساحة على ثلاث وحدات إدارية ومركز القضاء حيث احتل مركز القضاء مساحة (101 كم²) بينما احتلت ناحية الشوملي مساحة (498 كم²) وناحية المدحتية (427 كم²) وناحية القاسم (327 كم²) وناحية الطليعة (293 كم²) (جدول (1)) ولموقع منطقة الدراسة تأثير مهم في قيام وتوسيع النشاط الزراعي من خلال سهولة تحقيق الوصول والاتصال بالمناطق المجاورة لغرض تسويق منتجاتها.

جدول (1)

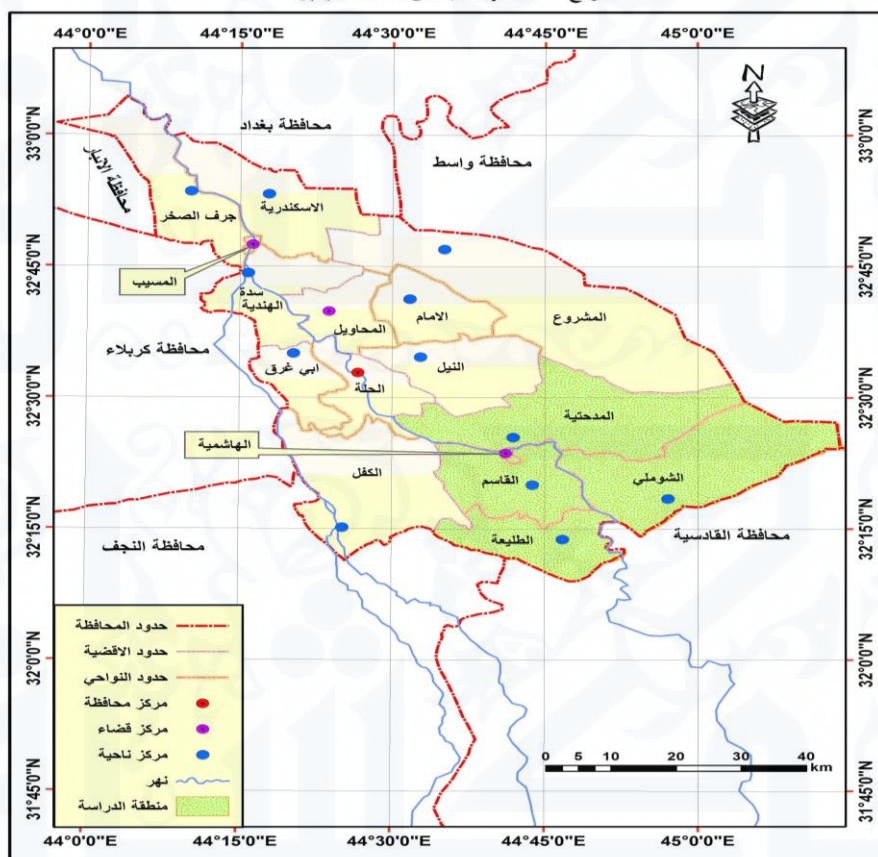
الوحدات الادارية في قضاء الهاشمية /المساحة/كم²

الوحدة الادارية	المساحة/كم ²
مركز القضاء	101
المدحتية	427
القاسم	327
الشوملي	498
الطليعة	293
المجموع	1646

المصدر : وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، إحصائيات السكان والقوى العاملة، تقديرات عام 2007، بيانات غير منشورة، 2010 .

خريطة (1)

موقع قضاء الهاشمية من محافظة بابل



ثانياً: السطح.

يعد عامل السطح أو شكل التضاريس الأرضية من أهم العوامل التي تؤثر في الانتاج الزراعي (1) إذ تتحدد العمليات الزراعية في ضوء الشكل الخارجي للتضاريس الأرضية، وعلية فأن المرحلة الاولى التي تواجهه المنتج الزراعي تتمثل في إيجاد طبيعة سطح الارض التي يتفق مع الانتاج الزراعي سواء ما كان منها مرتبطا في طبيعة النبات أم في طبيعة العمليات التي يحتاجها (2)

وتعد السهول من أهم أقسام السطح ملائمة للإنتاج الزراعي حيث يساعد استواء السطح فيها على مد قنوات الري والصرف التي لا تكفي فيها الامطار لسد احتياجات المحاصيل مما يساعد على مد طرق النقل وخطوط السكك الحديدية التي يعتمد عليها في تسويق الانتاج (3)

تتميز منطقة الدراسة (قضاء الهاشمية) وبحكم موقعها بأنها جزء من السهل الرسوبي والتي تتصف بانيساط السطح وقلة انحدارها ويتضح من خارطة (2) بأن خط الارتفاع المتساوي (26م) فوق مستوى سطح البحر يمر في الاجزاء الشمالية الغربية لمنطقة الدراسة وخط الارتفاع المتساوي (22م) يمر في الاجزاء الجنوبية ويلاحظ أن خطوط الارتفاعات المتساوية غالبا ما تكون موازية لسطح الحلة باتجاه الجنوب الشرقي هذا ما يدل ارتفاع المناطق المجاورة لسطح الحلة مقارنة بالأراضي البعيدة عنه. أن منطقة الدراسة ونظرا لانيساط اراضيها تساعد على زراعة محاصيل الحبوب والتوسع في استخدام الآلة في العمليات الزراعية وسهولة مد طرق المواصلات ولكن هذا الاستواء العام لا يعني خلو المنطقة من بعض التضاريس المحلية التي أثرت على الانتاج الزراعي حيث تكثر الكثبان الرملية في منطقة الدراسة والتي تكونت نتيجة لعوامل عديدة أبرزها دور (الرياح الشمالية الغربية) وتتركز هذه المناطق في الاجزاء الشمالية الشرقية من المنطقة، بينما تسود المناطق المنخفضة في المناطق الجنوبية لمنطقة الدراسة (4)

وعند النظر الى خريطة الانحدار ومقارنتها مع خريطة الموارد المائية في منطقة الدراسة يظهر أن توزيع المحاصيل الزراعية ما هو الا انعكاس لطبيعة السطح حيث تتركز أغلب المحاصيل الزراعية في المناطق المحيطة بشط الحلة والجدول المتفرعة منها وتقل في الجزء الشمالي الشرقي لمنطقة الدراسة بسبب وجود الكثبان الرملية

ثالثاً: المناخ.

تعد عناصر المناخ (الاشعاع الشمسي - درجة الحرارة - الامطار - الرياح - الرطوبة النسبية) من أهم العناصر المناخية المؤثرة في الانتاج الزراعي حيث يظهر تأثيره في تحديد نوع النباتات التي تنمو في كل إقليم .

فالاشعاع الشمسي هو الطاقة الاشعاعية التي تطلقها الشمس في جميع الاتجاهات . (5)

ويعد الضوء مصدر الطاقة المهمة للنبات وتحصل النباتات الخضراء على الطاقة الضوئية من الشمس مباشرة من خلال سلسلة من العمليات الفسلجية والكيميائية وبمساعدة الكلوروفيل تتحول الى طاقة كيميائية تخزن في جزيئات السكر المتكون والضوء الضروري لعملية تكوين الكلوروفيل في النباتات الخضراء وفي صنع الغذاء الضروري للنمو بالإضافة الى أهمية الضوء في التركيب الضوئي وتكوين الكلوروفيل فهو مهم في العديد من فعاليات النبات كنبات البذور ونمو الاوراق والساق والتزهير وعقد الثمار (6)

وتقسم المحاصيل الزراعية حسب حاجتها الى الضوء الى ثلاث مجاميع .

1-نباتات النهار القصير : و هي نباتات لا تزدهر الا اذا كانت طول الفترة النهارية اقل من 12 ساعه مثل الذرة - القطن - التبغ .

2-نباتات النهار الطويل : و هي النباتات التي لا تزدهر الا اذا كانت الفترة النهارية اكثر من 12 ساعه مثل القمح و الشعير .

3-نباتات محايدة: وهي النباتات التي لا تتأثر بطول الفترة النهارية مثل زهرة الشمس (7)

ان محافظة بابل ومن ضمنها منطقة الدراسة لصفاء جوها لمعظم أيام السنة فأنها تتميز بوفرة الاشعاع الشمسي حيث أن معدل ساعات السطوع الشمسي الفعلي تبدأ بالازدياد ابتداء من شهر أيار أذ بلغ معدل عدد ساعات السطوع في هذا الشهر (9، 6) ساعة/يوم ويسجل أعلى سطوع شمسي فعلي في شهر حزيران وتوزع حيث بلغ (11، 6-11، 4) ساعة /يوم على الترتيب وأدناه خلال شهري كانون الاول وكانون الثاني (6-5، 8) لكل منهما جدول(2). يتبين من ذلك أن منطقة الدراسة تتمتع بنسبة عالية من عدد الساعات الضوئية وان فصل النمو يكون على مدار السنة ولهذا أهمية كبيرة في زراعة المحاصيل الزراعية.

أما الحرارة فتعد من أهم العناصر المناخية المؤثرة على النبات حيث تعد الحرارة الأكثر أهمية في نمو و توزيع النباتات على الارض فالحرارة تؤثر في حيوية البذور وانباتها والنمو الخضري والزهرى و انتاج البذور و لكل مرحلة من مراحل نمو النبات درجة حراره مثلى قد تختلف عن درجة الحرارة المثلى للمراحل الاخرى.(8) فالقمح يحتاج درجة حرارة لا تقل عن 15م ويوجد أنتاجه بارتفاع درجة الحرارة أو زيادة الاشعاع الشمسي في نهاية فصل النمو الى أكثر من ثلاثة أشهر نجد أن درجة الحرارة الدنيا لزراعة محصول القمح هي بين 4-5 درجة مئوية ودرجة حرارة عظمى بين 40-42م ودرجة حرارة مثلى بين 23-27م أما محصول الشعير فأنه يعد أكثر تحملا للظروف المناخية مقارنة بمحاصيل الحبوب الاخرى وهو يشبه القمح في متطلباته الحرارية يتحملة للانخفاض الشديد في درجة الحرارة ويتوافق أنتاجه الغزير مع الجو المعتدل البرودة القليل الحرارة بدرجة مثالية تبلغ 20-22م .(9)

من ملاحظة جدول (2) يتبين لنا أن درجات الحرارة في منطقة الدراسة تبدأ بالارتفاع ابتداء من شهر ايار الذي يبلغ معدل درجة حرارته الشهرية (29، 4)م وتستمر في الارتفاع في الاشهر التالية حتى تبلغ ذروتها في شهري تموز واب ليصل معدل درجة الحرارة فيها الى (34، 7-35)م على التوالي في حين تبدأ درجات الحرارة بالانخفاض المحسوس ابتداء من شهر تشرين الثاني ليصل معدلها الشهري الى (18، 1)م ويصل أدنى معدل لها في شهر كانون الثاني (10، 9)م وعموما فإن درجات الحرارة في منطقة الدراسة ملائمة لنمو المحاصيل الزراعية الصيفية والشتوية ومنها القمح والشعير . تعد الامطار من أهم مظاهر التساقط التي تؤثر على الانتاج الزراعي بشقية النباتي والحيواني أذ أن للأمطار دور كبير في حياة الكائنات الحية بأشكالها المختلفة النباتات والحيوانات الزراعية (10) للأمطار أهمية قصوى في المناطق التي تعتمد عليها في الزراعة، وأن كمية الامطار الساقطة ونظام سقوطها ذات دور مهم في تحديد نمو المحاصيل التي يمكن زراعتها على سقوط المطر كما وتعتمد فعالية الامطار على درجة الحرارة ومعدل التبخر وعلى نوعية التربة والغطاء النباتي.(11)

حيث أن تباين الامطار مكانيا وزمانيا يؤثر تأثيرا واضحا على الانتاج الزراعي ففي منطقة الدراسة تبدأ الامطار بالتساقط في فصل الشتاء شأنها شأن مناطق القطر الاخرى وتتصف هذه الامطار بقلة كمياتها أذ لا يزيد مجموعها السنوي على (10، 2) ملم جدول (2) ويظهر أن موسم سقوط الامطار يبدأ من شهر تشرين الاول أذ يصل معدل الامطار فيه الى (2، 9)ملم وتصل قمته الى (18، 7)ملم في شهر كانون الثاني، بعدها تبدأ الامطار بالانخفاض الى أن يصل أدنى حد لها (2، 2)ملم في شهر مايس وتتقطع تماما في اشهر(حزيران وتموز واب) وان الامطار في منطقة الدراسة غير ملائمة من حيث الكم وموسم السقوط والاثر الفعلي للأمطار لذا ليس لهذه الامطار قيمة كبيرة في تغطية الاحتياجات المائية للمحاصيل المزروعة وعليه فإن الامطار لا يعتمد عليها في زراعة المحاصيل الشتوية لذلك أصبح من الضروري الاعتماد على المياه السطحية في ري المحاصيل.

الرياح هي حركة الهواء الافقية الموازية لسطح الارض (12) وتؤثر الرياح تأثيرا بالغاً في الانتاج الزراعي حيث أن النبات لا يقل عن الحيوان في حاجته للهواء فهو الذي يمد النبات بغاز الاوكسجين اللازم لعملية التنفس والعمليات الكيماوية والحيوية في التربة وتقوم الرياح بنقل حبوب اللقاح بين الازهار المختلفة والتي ينتج عنها نجاح عملية التلقيح

الطبيعي كما تقوم الرياح بنقل بعض البذور وخاصة تلك البذور التي تحوي على أهذاب وشعيرات يتمكن الهواء المتحرك من نقلها من مكان الى آخر وللرياح دور في عملية فصل البذور عن سيقانها كما هو الحال في القمح والشعير اذا كانت الوسيلة الوحيدة لفصل هذه الحبوب عن طريق التنرية بواسطة الرياح (13) الا أن للرياح أثارها الضارة أيضا حيث أن الرياح القوية كثيرا ما تتلف محاصيل القمح والشعير أذ أنها تقتلع النبات من جذوره ولهذا يعتمد المزارعون الى قطع أقسامها العليا خلال فترة نموها الاولى، أما اذا هبت الرياح القوية على محاصيل الحبوب وقت حصادها فأنها تجرف كل شي ماعدا القش كما أن الرياح القوية تؤدي الى تعرية التربة في المناطق الجافة بخاصة عندما تكون خالية من الغطاء النباتي.(14) من ملاحظة جدول(2) يتبين لنا أن معدل سرعة الرياح في منطقة الدراسة يصل (1، 7/ثا)وتزداد سرعة الرياح في الاشهر التي ترتفع فيها درجات الحرارة لتصل (2، 3م/ثا و(2، 6م/ثا في شهري حزيران وتموز على التوالي وأن هذه الرياح الحارة الجافة تلحق أضرارا بالإنتاج الزراعي .

أما الرطوبة النسبية فأنها من عناصر المناخ المؤثرة على النبات حيث تؤثر رطوبة الهواء تأثيرا مباشرا على بعض العمليات الفسيولوجية وخاصة أثناء مرحلتي الازهار والثمار وتتباين النباتات في حاجتها للرطوبة فأن هناك نباتات تحتاج الى رطوبة عالية وأخرى تحتاج الى رطوبة معتدلة بينما قسم آخر كيف نفسه على العيش في المناطق الصحراوية الجافة، وتتحدد الآثار السلبية للرطوبة على الانتاج الزراعي حيث أن انخفاض الرطوبة في التربة في فصل الصيف يحدد من الانتاج الزراعي ويؤدي الى زيادة عملية النتح وسوف يؤثر بدوره على تلقيح الازهار وعقد الثمار.(15) . يتبين لنا من جدول(2) أن المعدل السنوي للرطوبة السنوية في منطقة الدراسة يصل الى(50، 4%) وأن هذا المعدل يرتفع خلال الفصل البارد من السنة نتيجة لانخفاض درجات الحرارة وسقوط الامطار أذ سجل أعلى معدل لها خلال شهر كانون الاول وكانون الثاني (73، 8% و73، 9%) لكل منها على التوالي في حين تنخفض معدلات الرطوبة النسبية خلال الفصل الحار من السنة أذ سجل أدنى معدلاتها خلال شهر حزيران وتموز (32، 5%-32، 8%) على الترتيب ويعود ذلك الى الارتفاع في درجات الحرارة وانعدام سقوط الامطار خلال هذا الفصل أذ تؤدي هذه الخصائص الى قلة الرطوبة وارتفاع معدلات التبخر ويرافق ذلك زيادة الاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية نتيجة نقص المحتوى الرطوبي للتربة.

جدول(2)

المعدل الشهري والسنوي لعناصر المناخ في محافظة بابل (1990-2009)

الاشهر	اشعاع شمسي	حرارة/م	امطار/ملم	رياح	رطوبة نسبية
كانون الثاني	5، 8	9، 10	18.7	1.3	73.9
شباط	7، 06	5، 13	11.2	1.8	64.1
اذار	7، 7	9، 17	10.6	2.1	54.2
نيسان	4، 8	9، 27	13.3	1.9	48.3
ايار	6، 9	4، 29	2.2	2	37.3
حزيران	6، 11	2، 33	0.0	2.3	32.5
تموز	4، 11	7، 34	0.0	2.6	32.8
أب	2، 11	35	0.0	1.9	35.1
ايلول	00، 10	4، 31	0.2	1.4	39.6
تشرين الاول	05، 8	2، 26	2.9	1.0	49.5
تشرين الثاني	7	1، 18	15.8	1.0	64.1
كانون الاول	6	4، 12	16.7	1.2	73.8

50.4	1.7	10.2	2، 24	7، 8	المعدل
------	-----	------	-------	------	--------

جمهورية العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات غير منشورة. 3- التربة

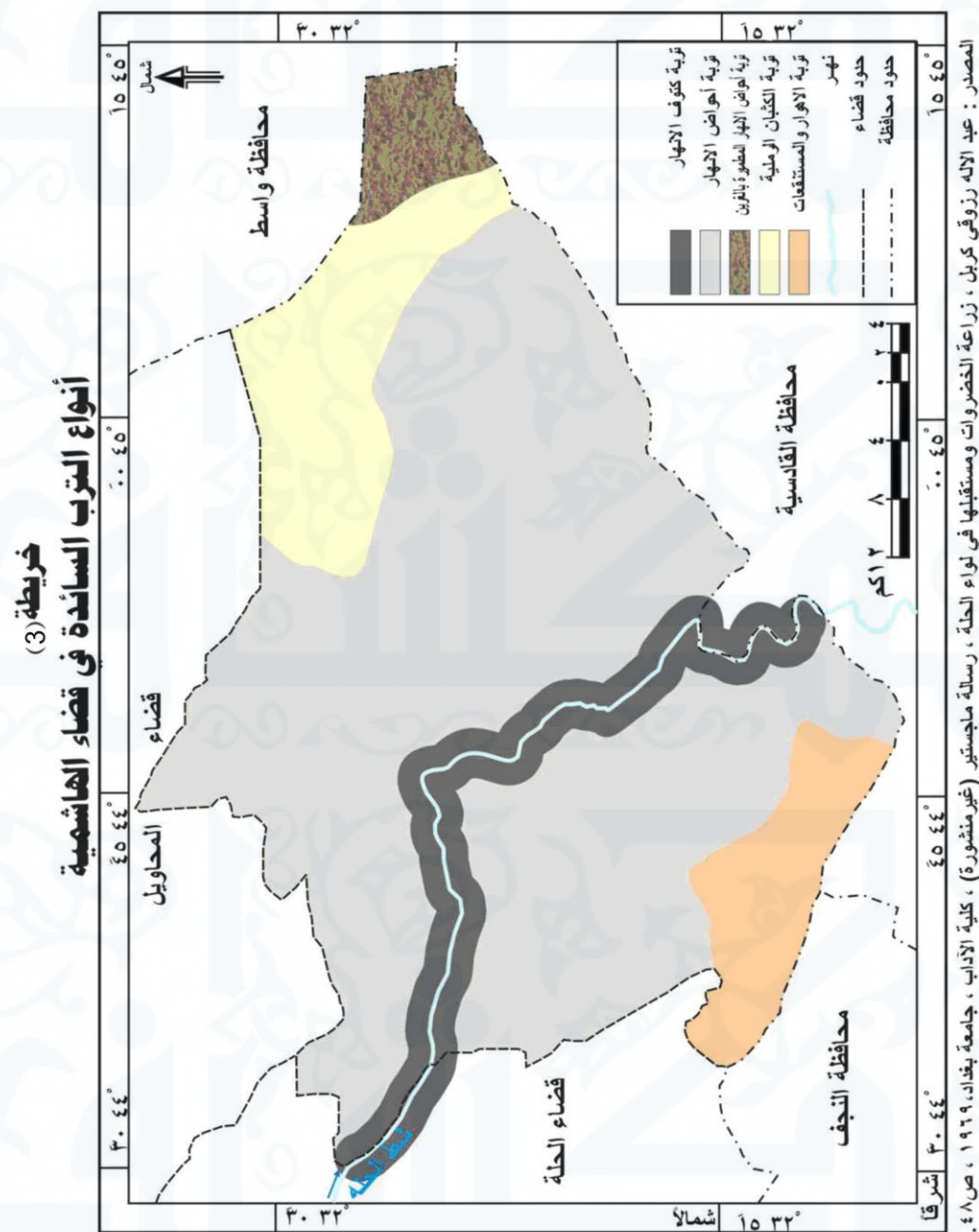
تعد التربة من أهم العوامل التي تؤثر في الانتاج الزراعي، فعليها تنمو النباتات ويقوم عليه الانتاج الزراعي الذي هو عماد حياة الانسان وسر بقاءه ولكل محصول زراعي تربة معينة ينمو فيها فالقمح يزرع في أنواع مختلفة من الترب ألا أنه يوجد في التربة المزيجية الطينية أو الغرينية الغنية بالكلس والمواد العضوية والتي تمتاز بجودة الصرف ويفضل أن تكون ذات تفاعل متعادل ph بين 6-7، 5 ولا يوجد أنتاجها في الترب الطينية التي تتصف برداءة الصرف أو التربة الرملية التي تتخفف قابليتها على الاحتفاظ بالرطوبة.(16)

أما الشعير فتعد التربة المزيجية أو الطينية الجيدة الصرف هي التربة المثالية وتبلغ قيمة ph المناسبة بين 7-8 وهو يتحمل فقر التربة ويمتاز بمقاومة للأملاح لذا يمكن أن ينمو في تربة تصل درجة ملوحتها الى 16مليموز/سم والتي تعد تربة عالية الملوحة في المناطق المروية(17).

أن تربة منطقة الدراسة تربة طموية منقولة تضم تربة كتوف الانهار التي تقع على جانبي نهر الفرات وشط الحلة وعلى جوانب الجداول المتفرعة(شط الحلة -شط الهندية)لمسافة تصل الى الهاشمية خريطة(3) ويتميز هذا النوع من الترب بارتفاع مستواه بالقرب من ضفاف الانهار قياسها مع بقية جهات السهل الفيضي ويعود السبب في ذلك الى أن الانهار تلقي برواسبها الثقيلة بالقرب من النهر، بينما تلقي برواسبها الدقيقة بعيدا عن الضفاف(18)

وكذلك توجد في منطقة الدراسة تربة أحواض الانهار حيث تبرز هذه التربة في النطاق الذي يلي تربة كتوف الانهار خريطة(3)ألا أنها أقل ارتفاعا وتتنخفض عنها بحدود (2-3) وهي تربة طينية غرينية تصل نسبة الطين من(50-70%) من مكوناتها ويقسمها الباحثون الى ثلاثة أنواع تبعا لدرجة انخفاضها عن الانهار المجاورة لها الى تربة الاحواض العالية، وتربة المناطق الواطئة وتربة الاهوار وهذا النوع من الترب ذات أهمية في الانتاج الزراعي حيث تقوم عليها زراعة محاصيل الحبوب والخضروات. (19)

ويمثل هذا النوع من الترب الجزء الأكبر في منطقة الدراسة وكما تسود تربة الكثبان الرملية وتتميز بانخفاض قابليتها على الانتاج الزراعي بالنظر لوجود الكثبان الرملية وكما يوجد من الترب في منطقة الدراسة هو تربة قيعان الاهوار في المناطق الأكثر انخفاضاً وهي أيضاً غير صالحة للزراعة بسبب زيادة نسبة الملوحة فيها. يتضح مما سبق أن تربة منطقة الدراسة ملائمة لزراعة محاصيل الحبوب الشتوية في معظم جهاتها، فضلا عن إمكانية التوسع في زراعة هذا المحصول خلال الاهتمام بمشاريع الصرف واستصلاح الترب المتضررة بالأملاح وبخاصة المناطق المنخفضة من منطقة أحواض الانهار.



4-الموارد المائية.

تتمثل الموارد المائية في منطقة الدراسة بمياه الامطار والمياه السطحية والمياه الجوفية، فالأمطار وكما أتضح لنا ذات أهمية محدودة وكذلك المياه الجوفية لرداءة نوعيتها وارتفاع نسبة الاملاح الذائبة فيها وعليه فقد أصبحت المياه السطحية المصدر الرئيس للموارد المائية في المنطقة، يعد شط الحلة مصدر المياه السطحية في منطقة الدراسة وهو أحد فروع نهر الفرات حيث يبلغ طوله ضمن منطقة الدراسة 54 كم حيث تعتمد عليه منطقة الدراسة اعتمادا كبيرا وتخرج منه أعداد كبيرة من الجداول التي تنقل المياه بدورها نحو الاراضي الزراعية القريبة من النهر والبعيدة منه ومن هذه الجداول (علاج، العمادية، أبوقمجي، الهاشمية) وهذه الجداول تتفرع بدورها الى ترع وقنوات صغيرة لتنتهي اخيرا في المنطقة المنخفضة و لهذا فأن انتشار شبكة القنوات والمجاري المائية في معظم ارجاء منطقة الدراسة كان العامل الرئيسي في ممارسة النشاط الزراعي في المنطقة(20) .

المبحث الثاني

(العوامل البشرية المؤثرة على محاصيل الحبوب في قضاء الهاشمية للمدة 2004-2010)

1-الايدي العاملة

تعد الايدي العاملة من أهم مصادر الثروة في أي مجتمع بغض النظر عن نوعيتها ودرجة تطورها، ويعد الانسان الركن الاساسي في العملية الانتاجية الزراعية بشقية (النباتي، الحيواني).
أن عدد سكان قضاء الهاشمية كان(405183) نسمة ويمثل(22، 9) من عدد سكان المحافظة والبالغ عددهم (1767130) نسمة بينما بلغت الكثافة العامة للسكان في منطقة الدراسة (1234)نسمة/كم، يتوزع السكان في جميع مناطق القضاء في المنطقة الواقعة بالقرب من شبكة الانهار والجداول وقنوات الري الا أن أعدادهم تتباين من وحدة إدارية الى أخرى جدول (3)، وقد سجلت أعلى كثافة سكانية عامة في ناحية القاسم وكانت (433) نسمة/كم2 وبعدها جاء مركز القضاء حيث بلغ(300)نسمة /كم2 وناحية المدحتية(244)نسمة /كم2 وناحية الشوملي والطليلة بأقل كثافة بلغت (158)و(119) نسمة /كم2 لكل منهما على التوالي ورغم سهولة إيجاد الكثافة العامة وتوفرها ألا أنها لا تعطي صورة دقيقة لعلاقة الايدي العاملة بالمساحات المستغلة في النشاط الزراعي لذلك يتم اللجوء على الكثافة الريفية فارتقاها يعني توفر الأيدي العاملة الذي يتطلبها النشاط الزراعي أذ تأتي ناحية القاسم في طليعة الوحدات الادارية في الكثافة الريفية التي تصل (1، 4)نسمة/كم2 وجاء بعدها ناحية المدحتية حيث بلغت (1، 3)نسمة /كم2 ثم ناحية الشوملي والطليلة لكل منهما على التوالي ويعد نمط الاستغلال الزراعي من أهم الانماط حيث أن هناك بعض المحاصيل الزراعية تحتاج الى أيدي عاملة كثيرة في الزراعة مثل الخضروات بينما البعض الآخر يحتاج الى عناية مستمرة كزراعة أشجار الفواكه والبساتين في حين تقل حاجة بعض المحاصيل الى أيدي عاملة مثل الحنطة والشعير.(21)

جدول(3)

توزيع السكان حسب البيئة وكثافتهم العامة والزراعية في منطقة الدراسة لعام 2011

الوحدة الادارية	عدد سكان 2011	الكثافة العامة	عدد سكان الريف	الكثافة الريفية
مركز القضاء	30373	300		
ناحية المدحتية	118776	224	69840	1، 3
ناحية القاسم	141812	433	73142	1، 4
ناحية الشوملي	79077	158	64489	0، 5
ناحية الطليعة	35145	119	28079	0، 4
المجموع	405183	1234		

وزارة التخطيط، مديرية التخطيط في بابل، قسم الاحصاء السكاني، بيانات غير منشورة
الكثافة الريفية = عدد سكان الريف في الوحدة الادارية

مساحة الاراضي الزراعية

ينظر / طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، مطبعة جامعة الموصل، 1988، ص 604 (22)

1- النقل والتسويق

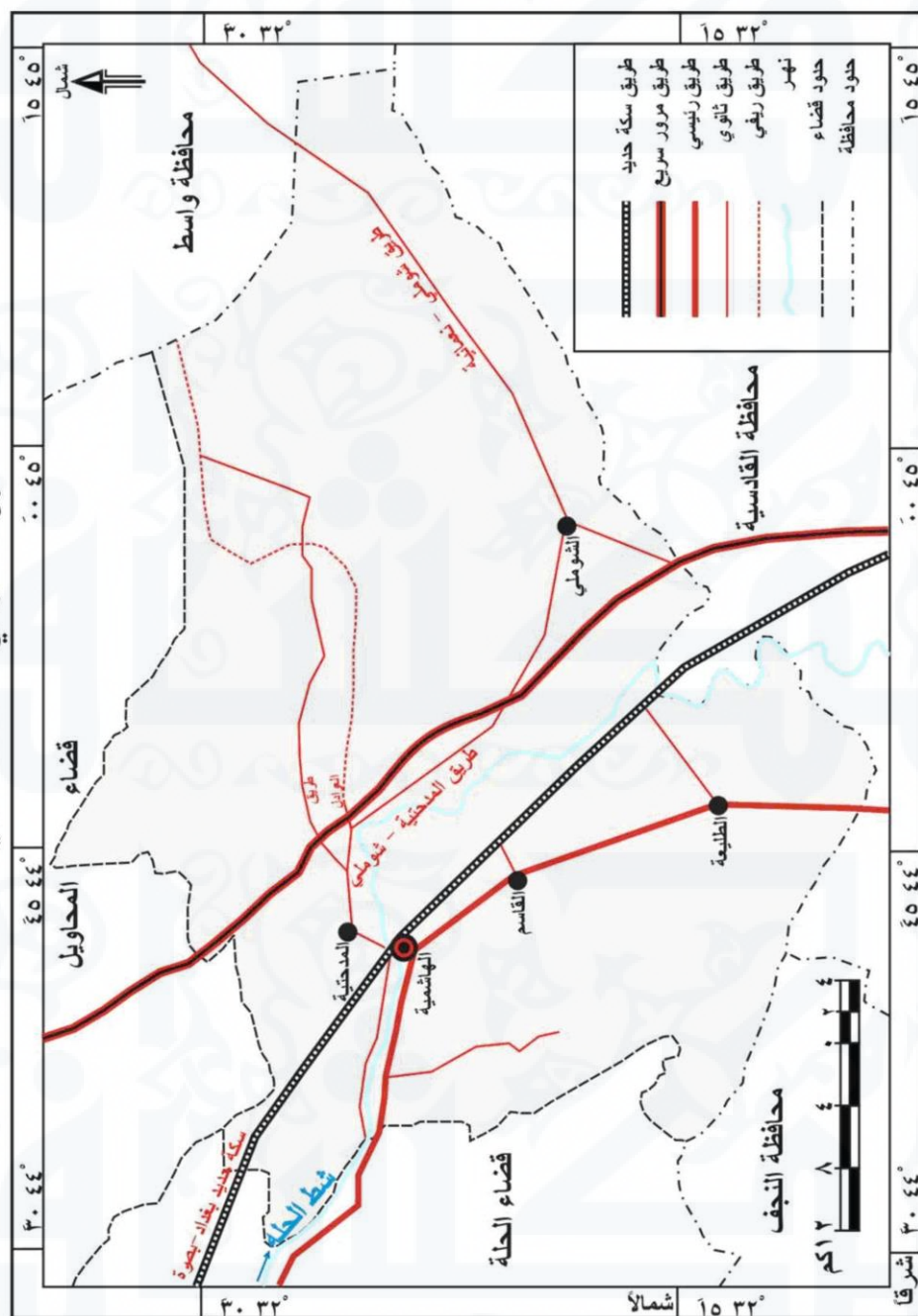
يعد النقل أحد العوامل المهمة في التطوير الاقتصادي والاجتماعي (23). وأن لطرق النقل أهمية واضحة في دراسة نمط الاستغلال الزراعي في منطقة الدراسة حيث من خلالها يتم نقل المنتجات الزراعية داخل وخارج منطقة الدراسة، وأن منطقة الدراسة تحظى بشبكة من طرق النقل حيث يمر بمنطقة الدراسة طريق رئيسي هو طريق (حلة -ديوانية) يبلغ طوله (30كم) يربط هذا الطريق مركز قضاء الهاشمية بناحيتي القاسم والطليعة وطريق آخر ثانوي هو طريق (حلة -مدحتية -سياحي) وهو طريق زراعي يربط ناحية المدحتية بمدينة الحلة مروراً بقضاء الهاشمية مخترباً الحقول الزراعية وبساتين النخيل يبلغ طوله (23كم) ونلاحظ امتداد أغلب القرى بشكل طولي مع امتداد هذا الطريق، كما يوجد طريق آخر هو طريق (مدحتية -شوملي - نعمانية) وهو من الطرق المهمة التي تربط ناحيتي المدحتية والشوملي مع بعضها خريطة (4)، كما يربط محافظة بابل بمحافظة واسط عبر قضاء النعمانية مروراً بهاتين الناحيتين مخترباً الحقول الزراعية والتجمعات السكانية يبلغ طوله (35كم) وكما يوجد ضمن منطقة الدراسة خط سكك حديد (بغداد -البصرة). (24)

يتضح مما تقدم أن منطقة الدراسة مخدومة بشبكة جيدة من طرق النقل التي تسهل عملية الانتقال والحركة بين المراكز الحضرية وكما أنها تسهل عملية نقل المنتجات الزراعية من مكان الى آخر.

أما التسويق: هو الحلقة التي تكتمل بها عملية الانتاج الزراعي والتي تتضمن تدفق السلع والخدمات من نقطة ظهور المحاصيل والمنتجات لغاية وصولها الى المستهلك (25).

ويؤدي التسويق دوراً كبيراً في الانتاج الزراعي ولأجل تحقيق أي تقدم في الانتاج لابد من وضع الخطط التسويقية المناسبة التي تستوعب القدرات الانتاجية للنشاط الزراعي، وبالنسبة لمنطقة الدراسة فأنها لا تعاني من أي مشكلة بعملية التسويق وذلك بسبب موقعها المتميز بالنسبة لطرق النقل فبالنسبة لمنطقة الدراسة يتم تسويق منتجاتها الزراعية (الحنطة - الشعير) الى مراكز التسويق في الحلة والى مركز تجميع الحبوب في قضاء الهاشمية أيضاً.

خريطة (4) طرق النقل في قضاء الهاشمية



المصدر: وزارة النقل، مديرية الطرق والجسور في محافظة بابل، القسم الفني، بيانات غير منشورة، ٢٠١١.

المبحث الثالث:

(العوامل البيئية المؤثرة على محاصيل الحبوب الشتوية (القمح-الشعير) في قضاء الهاشمية)

1-القمح:يعد محصول القمح من المحاصيل الشتوية ومن أهم أنواع الحبوب الغذائية وأكثرها قيمة وأعظمها انتشارا وأقدمها استخداما، وقد اختلف الباحثون في تحديد أول مكان لزراعته فهناك فريق يرجع مصر في حين فريق آخر العراق وفلسطين ويرى فريق آخر أنه زرع أولا في أسيا الصغرى. ويعد محصول القمح من المحاصيل الغذائية في العراق ومن ضمنها منطقة الدراسة لأنة المصدر الأساسي لصناعة الخبز ويدخل في صناعات غذائية عديدة منها صناعة الفطائر والكعك والبسكويت(26).

يتضح من جدول (4) أن معدل المساحة المزروعة بمحصول القمح قد بلغت(84045، 4)دونما للمدة من (2004-2010) وهي تشكل 30%من معدل المساحة المزروعة في محافظة بابل والبالغة (279926) دونم وللمدة ذاتها وبنسبة 27%من مجموع معدل مساحة المحاصيل الحقلية في القضاء والبالغة(302193) دونم، بلغ أجمالي المساحة المزروعة في القضاء (67488) دونما للموسم 2004 جدول(4) أخذت هذه المساحة بعد ذلك بالتذبذب لتصل أعلى معدل لها للموسم (2009-2010) وكانت(90709) دونما ويرجع ذلك الى رفع سعر الطن الواحد من قبل الدولة ليصل الى أكثر من 750000دينار كذلك الى استخدام الاسمدة الجيدة فضلا عن كفاية الحصة المائية، أما الانتاج ومن خلال الجدول(4) فإن معدلة خلال مدة الدراسة قد بلغ (31360، 9) طنا وهو يمثل (26، 9%) من معدل أنتاج القمح في المحافظة للموسم من(2004-2010) والبالغ(116232) طنا وأن أنتاج هذا المحصول قد بلغ (15724، 7)طنا للموسم(2004)أرتفع هذا الانتاج حيث وصل أعلى كمية له (43086، 7)طنا للموسم(2009-2010) أن هذا التذبذب الحاصل صعودا وهبوطا يرتبط بالتباين في المساحة المزروعة وإنتاجية الدونم لأسباب تتعلق بتضرر المساحات بفعل الآفات، فضلا عن قلة الاسمدة المستعملة في سبيل رفع إنتاجية الدونم الواحد. أما الانتاجية فقد بلغ معدلها للدونم الواحد من القمح خلال مدة الدراسة (354، 5)كغم /الدونم جدول(4)وهي إنتاجية تعد واطنة عند مقارنتها بإنتاجية القمح بالمحافظة والبالغ(414)كغم /الدونم وكانت هذه الانتاجية منخفضة في القضاء حيث وصلت للموسم (2004) الى(233)كغم /الدونم أخذت بعد ذلك بالارتفاع خلال السنوات اللاحقة لتصل أعلى كمية لها (475)كغم /الدونم لعام 2010، أن هذا الارتفاع والانخفاض في الانتاجية يعود الى جملة من الاسباب الطبيعية والبشرية يأتي في مقدمتها انخفاض القدرة الانتاجية للمساحة المزروعة بسبب الزراعة المتداخلة والاصابة بالآفات الزراعية وقلة استخدام الاسمدة.

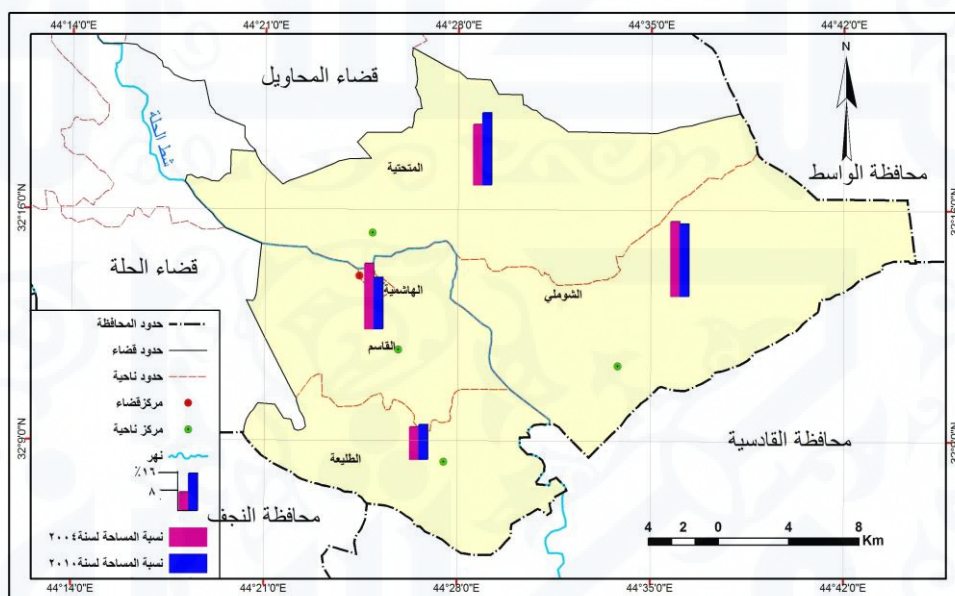
جدول (4) المساحة المزروعة وإنتاج محصول القمح في قضاء الهاشمية للمواسم من(2004-2010)

السنة	المساحة /دونم	الانتاج /بالطن	الانتاجية/كغم	
2004	67488	11، 4	7، 15724	9، 3
2005	87077	14، 8	2، 27429	12، 6
2006	83187	14، 1	9، 27118	13، 1
2007	90916	15، 4	0، 31366	13، 9
2008	91270	15، 5	2، 30849	13، 6
2009	77671	13، 2	9، 43951	18، 1
2010	90709	15، 4	7، 43086	19، 1
المجموع	588318		6، 219526	2482
المعدل	4، 84045		9، 31360	5، 354

وزارة التخطيط، مديرية أ حصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة

أما عند مقارنة محصول القمح في عام (2004) مع عام (2010) وحسب الوحدات الادارية فيتبين لنا من خلال جدول (5) أن المساحات المزروعة بمحصول القمح في منطقة الدراسة لعام 2004 بلغت (67488) دونم في عموم منطقة الدراسة وقد تتفاوت هذه المساحة في نواحي منطقة الدراسة حيث تصدرت ناحية الشوملي الوحدات الادارية في القضاء وقد بلغت المساحة المزروعة بهذا المحصول (21340) دونم وتشكل حوالي (31، 6%) من أجمالي المساحة المزروعة بالقضاء والبالغة (67488) دونم جدول (5) وخريطة (5) ويرجع سبب احتلالها المرتبة الاولى الى سعة المساحة المزروعة والى خصوبة التربة ووفرة المياه، تليها ناحية القاسم بالمرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بهذا المحصول حيث بلغت (18826) دونم ونسبة (27، 8%) من أجمالي المساحة المزروعة بالقضاء، في حين أحتلت ناحية المدحتية المرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (17665) دونم وتشكل (26، 1%) من المساحة المزروعة بالقمح بالقضاء أما ناحية الطليعة فقد أحتلت المرتبة الاخيرة بالمساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (9657) دونم وتشكل (14، 3%) أجمالي المساحة المزروعة بالقمح في القضاء أن سبب احتلالها المرتبة الاخيرة يعود الى قلة خصوبة التربة والى قلة المياه، أما مركز القضاء يخلو تماما من زراعة هذا المحصول لسيادة الاستعمالات الحضرية.

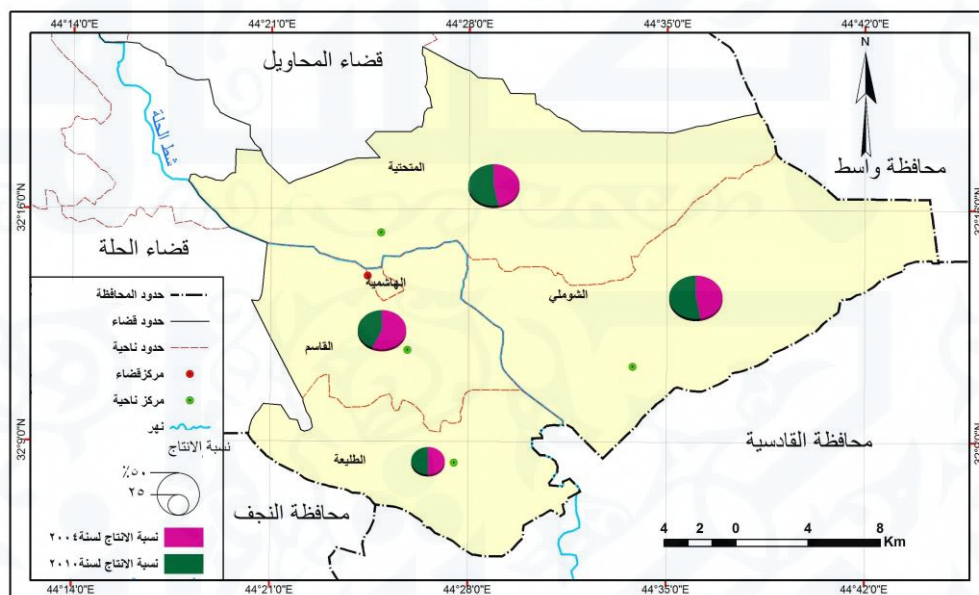
خارطة (5)
التباين النسبي لمساحة زراعة محصول القمح في قضاء الهاشمية لسنتي (٢٠٠٤ - ٢٠١٠)



المصدر: جدول (٥) و (٦)

أما الانتاج فقد حققت ناحية القاسم أعلى كمية وجاءت بالمركز الاول أذ بلغ أنتاجها (4706، 5) طن ونسبة (29، 8%) من مجمل أنتاج القمح في القضاء والبالغ (15749، 6) لعام 2004 جدول (5) وخريطة (6) ويعود سبب احتلاله المرتبة الاولى يعود الى سعة المساحة المزروعة والى توفر البذور الجيدة واستخدام الاسمدة الكيماوية، تليها ناحية الشوملي بالمرتبة الثانية بالإنتاج بلغ (4630، 7) طن ويعادل (29، 4%) من أنتاجه في القضاء ثم تأتي بعده ناحية المدحتية بالمرتبة الثالثة بإنتاج القمح حيث بلغ (4239، 6) طن وتشكل (26، 9%) من مجمل انتاج القضاء بهذا المحصول، فيما أحتلت ناحية الطليعة المرتبة الاخيرة بإنتاج القمح بلغ (2172، 8) طن ونسبة (13، 7%) من مجمل انتاج القمح في القضاء أن هذا التباين في الانتاج بين نواحي القضاء يعود لبعض المشاكل الطبيعية والبشرية.

خارطة (6)
التباين النسبي لانتاج محصول القمح في قضاء الهاشمية لسنتي (٢٠٠٤ - ٢٠١٠)



المصدر : جدول (٥) و (٦)

أما الانتاجية فقد سجلت ناحية القاسم أعلى معدل إنتاجية في القضاء أذ بلغت (250) ويشكل نسبة (26، 8%) من مجمل إنتاجية القمح في القضاء جدول (5)، تليها ناحية المدحتية بالمرتبة الثانية من حيث الانتاجية حيث بلغت (240) وتشكل (25، 7%) من انتاجية القضاء في حين احتلت ناحية الطليعة بالمرتبة الثالثة من حيث الانتاجية حيث بلغت (225) وتشكل (24، 1%) من انتاجية القمح في القضاء بينما احتلت ناحية الشوملي المرتبة الاخيرة بإنتاجية القمح حيث بلغت (217) وتشكل (23، 2%) من إنتاجية القمح في القضاء، أن التباين في الانتاجية يرجع الى عدم توفر تربة جيدة وقلة المياه وكذلك قلة الاسمدة الكيماوية.

جدول (5) المساحة والانتاج والانتاجية لمحصول القمح في قضاء الهاشمية لعام (2004)

الوحدة الادارية	المساحة /دونم	النسبة%	الانتاج/كغم	النسبة%	الانتاجية /كغم	النسبة%
مركز القضاء						
القاسم	18826	8، 27	5، 4706	8، 29	250	8، 26
المدحتية	17665	1، 26	6، 4239	9، 26	240	7، 25
الشوملي	21340	6، 31	7، 4630	4، 29	217	2، 23
الطليعة	9657	3، 14	8، 2172	7، 13	225	1، 24
المجموع	67488		6، 15749		932	

وزارة التخطيط، مديرية احصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة

أما بخصوص عام 2010 يتبين من جدول (6) أن المساحات المزروعة بمحصول القمح في منطقة الدراسة لعام 2010 بلغت (90709) دونم في عموم منطقة الدراسة وقد تتفاوت هذه المساحة في نواحي منطقة الدراسة حيث تصدرت ناحية الشوملي الوحدات الادارية في القضاء وقد بلغت المساحة المزروعة بهذا المحصول (28432) دونما وبنسبة (31، 3%) من أجمالي المساحة المزروعة في القضاء والبالغة (90709) دونما جدول (6) خريطة (5) ويرجع سبب احتلالها المرتبة الاولى الى سعة المساحة المزروعة بها المحصول وخصوبة التربة واستخدام الاسمدة الكيماوية بالطريقة المثلى وكذلك الى المردود المالي الذي يحققه محصول القمح مقارنة مع محاصيل الحبوب الاخرى مما حفز المزارعون على زراعته بمساحات واسعة تليها ناحية المدحتية بالمرتبة الثانية وبمساحة بلغت (28120) دونما وتشكل (31، 0%) من حيث المساحة المزروعة بالمحصول كما في خريطة (5) في حين جاءت ناحية القاسم بالمرتبة الثالثة بمساحة بلغت (20456) دونما وتشكل (22، 5%) من أجمالي المساحة المزروعة بالقمح في منطقة الدراسة وتأتي ناحية الطليعة بالمرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالقمح وتبلغ حوالي (13701) دونما وتشكل حوالي (15، 1%) من أجمالي المساحة المزروعة بالقمح ويرجع سبب احتلالها المرتبة الأخيرة الى ملوحة التربة ونمو الادغال بينما مركز القضاء يخلو تماما من زراعة المحصول وذلك لسيادة الاستعمالات الحضرية في مركز القضاء، أما من حيث الانتاج فقد حققت ناحية الشوملي أعلى كمية وجاعت بالمركز الاول أذ بلغ أنتاجها (19902، 4) طن جدول (6) وخريطة (6) وبنسبة (33، 3%) من مجمل أنتاج القمح في القضاء والبالغ (59697، 4) طنا لعام (2010) ويرجع سبب احتلالها لمرتبة الاولى يعود الى توفر الظروف الملائمة ووجود الدعم الحكومي للأسعار، وبعدها تأتي ناحية المدحتية بالمرتبة الثانية من حيث الانتاج حيث بلغ (18278) دونم ويشكل (30، 6%) من انتاج القمح في القضاء كما في جدول (6) وخريطة (6) ثم تأتي ناحية القاسم بالمرتبة الثالثة بإنتاج القمح حيث بلغ (13296، 4) طن أو ما يعادل (22، 2%) من مجمل أنتاج المحصول بالقضاء وللجنة ذاتها كما في جدول (6) وخريطة (6) وتليها ناحية الطليعة بالمرتبة الاخيرة من حيث الانتاج حيث بلغت (8220، 6) طن وتشكل (13، 7%) من انتاج القضاء أن التباين في الانتاج بين نواحي القضاء سببه التباين في الامكانيات البيئية (الطبيعية، البشرية). فيما يتعلق بالإنتاجية فقد سجلت ناحية الشوملي أعلى معدل إنتاجية في القضاء أذ بلغ (700كغم/دونم) وتشكل (26، 9%) من انتاجية القضاء كما في جدول (6) في حين جاءت ناحية القاسم والمدحتية بالمرتبة الثانية حيث بلغت (650كغم/دونم) وتشكل نسبة (25%) من الانتاجية وتليها ناحية الطليعة بالمرتبة الثالثة بالإنتاجية حيث بلغت (600كغم/دونم) وتشكل (23، 0%)، أن هذا التباين في الانتاجية يعود لبعض المشاكل الطبيعية والبيولوجية

جدول (6) المساحة والانتاج والانتاجية لمحصول القمح في قضاء الهاشمية للموسم (2010)

الوحدة الادارية	المساحة /دونم	النسبة %	الانتاج/طن	النسبة %	الانتاجية/كغم	النسبة %
مركز القضاء						
القاسم	20456	22، 5	4، 13296	22، 2	650	25
المدحتية	28120	31، 0	18278	30، 6	650	25
الشوملي	28432	31، 3	4، 19902	33، 3	700	26، 9
الطليعة	13701	15، 1	6، 8220	13، 7	600	0، 23
المجموع	90709		4، 59697		2600	

وزارة التخطيط، مديرية الاحصاء في بابل، الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة، 2012

2- الشعير

يعد الشعير من محاصيل الحبوب الشتوية المهمة لكونه يشكل مصدرا للخبز بعد القمح ويعد مادة أولية لبعض الصناعات الوطنية، فضلا عن أن الشعير يدخل في التركيبة الأساسية للعلف لجميع الحيوانات لما تحتويه من مادة بروتينية ونشوية وسكرية (27). لذا يعد محصول الشعير من المحاصيل المهمة ويزرع محصول الشعير في منطقة الدراسة اعتبارا من شهر تشرين الاول ولغاية نهاية تشرين الثاني .

يتضح من جدول (7) أن معدل المساحة المزروعة بمحصول الشعير قد بلغت (41203) دونم للموسم من (2010-2004) وهي تشكل (47%) من معدل المساحة المزروعة بالشعير في محافظة بابل والبالغة (87076) دونما وبنسبة (13، 6%) من معدل مساحة المحاصيل الحقلية في منطقة الدراسة والبالغة (302193) دونم، وكان مجموع المساحة المزروعة بهذا المحصول في منطقة الدراسة للموسم (2004) بلغ (36127) دونم ثم أخذت بعد ذلك بزيادة في الاعوام التي تليه الى أن بلغت أعلى نسبة لها في عام (2010-2009) الى 49371 دونم، ويرجع سبب ذلك الى ارتفاع نسبة الاملاح في بعض أجزاء المنطقة والى ارتفاع منسوب المياه الجوفية فيها وكذلك رغبة المزارعين في زراعة هذا المحصول في المنطقة. أما الانتاج ومن خلال الجدول (7) فإن معدلة خلال مدة الدراسة (9184، 5) طنا ويشكل (40%) من معدل أنتاج الشعير في محافظة بابل للمدة ذاتها والبالغ (22936) طنا وأن أنتاج هذا المحصول قد بلغ (6141) طنا للموسم (2004) أرتفع بعد ذلك ليصل الى (13083) طنا في (2010-2009) أن هذا التذبذب في الانتاج صعودا وهبوطا ترتبط بمشاكل منها نقص الحصة المائية وتضرر بعض المساحات بفعل الاصابة بالآفات الزراعية، أما إنتاجية هذا المحصول فقد بلغ معدله للدونم الواحد خلال مدة الدراسة الى (220، 6) كغم /الدونم وهي إنتاجية واطنة عند مقارنتها مع معدل إنتاجية محافظة بابل والبالغة (259) كغم /الدونم وكانت هذه الانتاجية منخفضة في عام (2004) حيث تصل الى (170) كغم /دونم ثم أخذت بعد ذلك بالارتفاع في السنوات اللاحقة ثم عادت لتتخف في عام (2009-2008) لتصل الى (204) كغم /الدونم ثم أخذت بالزيادة في عام (2010) لتصل الى (265) كغم /دونم أن هذا التذبذب في الانتاجية صعودا وهبوطا يعود الى عدم اهتمام الفلاحين بعمليات مكافحة الادغال والآفات الزراعية

جدول (7)

المساحة المزروعة وانتاج محصول الشعير في قضاء الهاشمية للمواسم من (2010-2009/2005-2004)

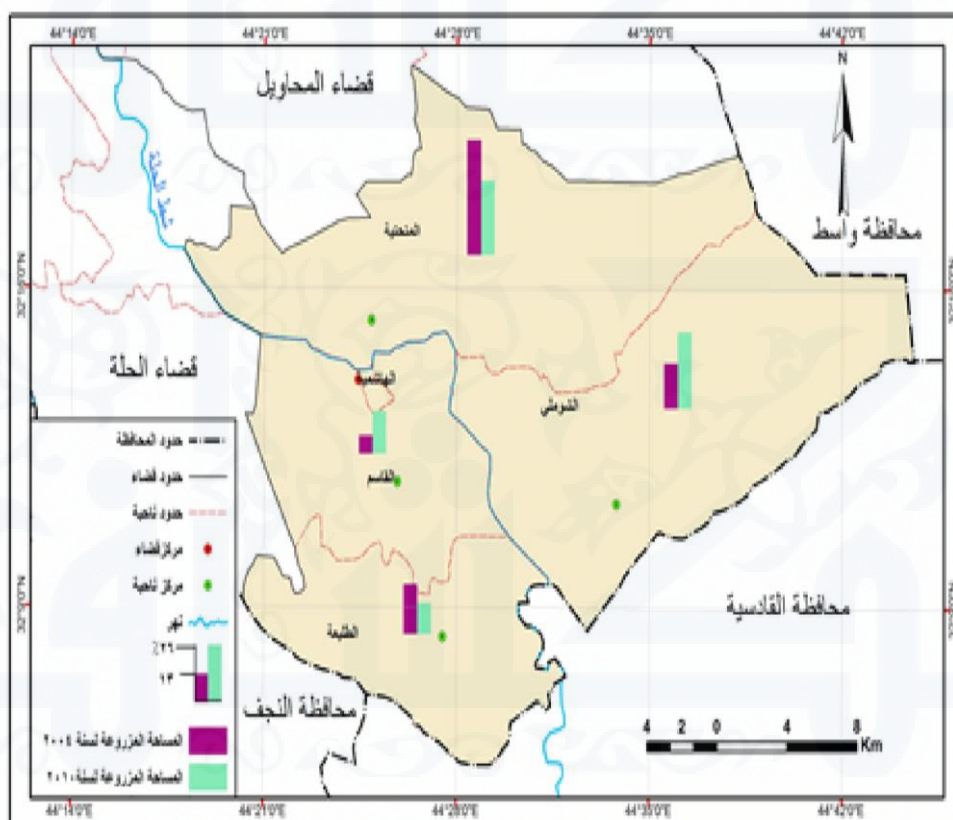
السنة	المساحة /دونم	الانتاج /بالطن	الانتاجية/كغم
2004	36127	6141	170
2005	34744	7018	202
2006	41278	9246	224
2007	42778	9240	216
2008	43901	9350	213
2009	35148	7170	204
2010	49371	13083	265
المجموع	247220	55107	1324
المعدل	41203	5، 9184	6، 220

وزارة التخطيط، مديرية أحصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة، بيانات غير منشورة، 2012

أما عند مقارنة محصول الشعير في عام (2004) مع عام (2010) وحسب الوحدات الادارية فيتبين لنا من خلال جدول (8) أن المساحات المزروعة بمحصول الشعير في منطقة الدراسة لعام 2004 بلغت (36127) دونم في عموم منطقة

الدراسة وهذه المساحة تتفاوت بين نواحي منطقة الدراسة حيث أحتلت ناحية المدحتية المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالشعير حيث بلغت (18489) دونم ونسبة (51، 1%) من مجمل المساحة المزروعة بالشعير في القضاء كما في خريطة (7) ويعود سبب ذلك الى تركيز تربية الابقار ضمن هذه الناحية، حيث يعد محصول الشعير من محاصيل العلف الجيدة للأبقار، فضلا عن استغلال محصول الشعير كعلف أخضر للحيوانات يعني أنه سيستغل الارض فترة قليلة مما يتيح للمزارعين استغلال الارض لزراعة محصول آخر مما يجعلهم يفضلون زراعته بشكل واسع، ثم تأتي بعدها ناحية الطليعة من حيث المساحة المزروعة بالشعير حيث بلغت (7775) دونم ويشكل (21، 5%) من المساحة المزروعة بالشعير كما في جدول (8) وخريطة (7) ويرجع سبب ذلك الى خصوبة التربة ورغبة المزارعين في زراعة هذا المحصول في الناحية، واحتلت ناحية الشوملي المرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة بهذا المحصول حيث بلغت (7127) دونم وتشكل نسبة (19، 7%) من مجمل المساحة المزروعة بها المحصول أما ناحية القاسم فاحتلت المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالشعير حيث بلغت (2736) دونم ويشكل (7، 5%) من المساحة المزروعة بالقضاء ويرجع سبب احتلاله المرتبة الاخيرة الى رغبة المزارعين في زراعة القمح لأنه يحقق مردودا اقتصاديا عاليا.

خريطة (7)
التباين النسبي لمساحة زراعة محصول الشعير في قضاء الهاشمية لسنة (٢٠١٠-٢٠١٤)



المصدر: جدول (٨) و (٩)

فيما يتعلق بالإنتاج فقد تصدرت ناحية المدحتية المرتبة الاولى من حيث الانتاج حيث بلغ (3475، 9) طن ويشكل (54، 8%) من مجمل أنتاج الشعير في القضاء والبالغ (6332، 4) ويرجع سبب احتلاله المرتبة الاولى في الانتاج يعود الى سعة المساحة المزروعة كذلك وفرة المياه وخصوبة التربة، في حين أحتلت ناحية الشوملي المرتبة الثانية من حيث

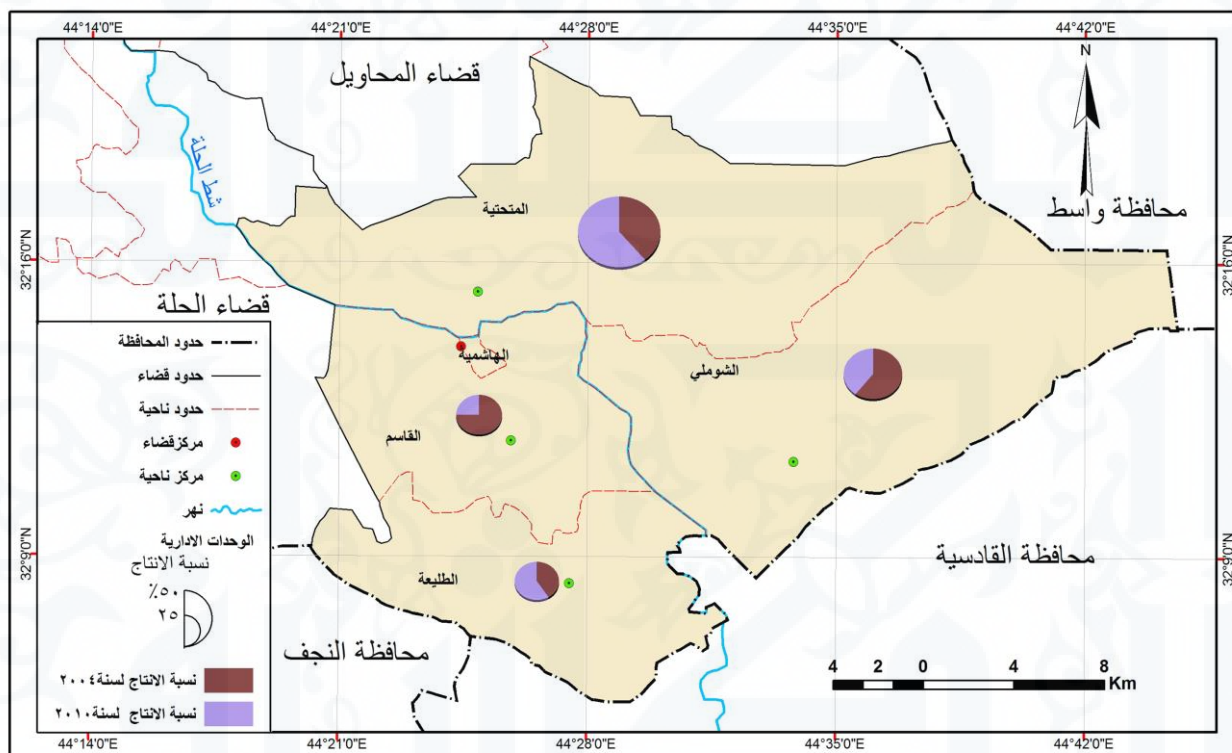
الانتاج جدول(8) وخريطة(8) حيث بلغ (1211، 5) ويشكل (19، 1%)، كما حلت ناحية الطليعة بالمرتبة الثالثة حيث بلغ (1166، 2) طن ويشكل (18، 4%) من مجمل أنتاج الشعير في القضاء خريطة (8) في حين جاءت ناحية القاسم بالمرتبة الاخيرة من حيث الانتاج حيث بلغ (478، 8) طن ويشكل (7، 5%) من انتاج الشعير في القضاء والبالغ (6332، 4) لعام 2004 أن التباين في الانتاج بين نواحي القضاء يعود الى التباين في المساحات المزروعة بالشعير إضافة الى الدعم الحكومي للمزارعين لزراعة هذا المحصول. أما الانتاجية فقد سجلت ناحية المدحتية المرتبة الاولى بالانتاجية بلغت (188 كغم /دونم) ويشكل نسبة (27، 5%) من مجمل إنتاجية الشعير في القضاء والبالغ (683 كغم /دونم)، في حين جاءت ناحية القاسم بالمرتبة الثانية بلغت الانتاجية (175 كغم/دونم) ويشكل نسبة (25، 6%) كغم/دونم في الوقت الذي حلت ناحية الشوملي المرتبة الثالثة من حيث الانتاجية حيث بلغت (170 كغم/دونم) وتشكل نسبة (24، 8%) كغم /دونم جدول (8) في حين احتلت ناحية الطليعة المرتبة الاخيرة من حيث الانتاجية حيث بلغت (150 كغم/دونم) وتشكل (21، 9%) أن تصدر ناحية المدحتية المرتبة الاولى من بقية الوحدات الادارية من حيث الانتاجية يعود الى تركيز نسبة كبيرة من المساحة المزروعة بهذا المحصول عند مناطق كتوف الانهار والمناطق المجاورة لها من مناطق الاحواض القليلة الملوحة والجيدة الصرف

جدول (8) المساحة والانتاج والانتاجية لمحصول الشعير في قضاء الهاشمية للموسم (2004)

الوحدة الادارية	المساحة /دونم	النسبة %	الانتاج /طن	النسبة %	الانتاجية /كغم	النسبة %
مركز القضاء	—	—	—	—	—	—
القاسم	2736	5، 7	8، 478	5، 7	175	6، 25
المدحتية	18489	1، 51	9، 3475	8، 54	188	5، 27
الشوملي	7127	7، 19	5، 1211	1، 19	170	8، 24
الطليعة	7775	5، 21	2، 1166	4، 18	150	9، 21
المجموع	36127		4، 6332		683	

وزارة التخطيط، مديرية أحصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة، بيانات غير منشورة، 2012

خارطة (8) التباين النسبي لانتاج محصول الشعير في قضاء الهاشمية لسنتي (٢٠٠٤ - ٢٠١٠)



المصدر : جدول (٨) و (٩)

أما بخصوص عام 2010 يتبين من جدول (9) المساحات المزروعة بمحصول الشعير في منطقة الدراسة لعام 2010 بلغت (49371) دونم في عموم منطقة الدراسة ومن خلال ملاحظة جدول (9) والخريطة (7) نجد أن أوسع انتشار لزراعة الشعير كانت في ناحية الشوملي حيث أحتلت المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالشعير حيث تصل الى (16750) دونم وتشكل حوالي (33، 9%) من مجمل المساحة المزروعة بالشعير للموسم المذكور والتي تصل الى (49371) خريطة (7) يرجع سبب احتلالها المرتبة الاولى الى تركيز الثروة الحيوانية في هذه الناحية حيث يعد محصول الشعير من محاصيل العلف الجيدة تالية ناحية المدحتية بالمرتبة الثانية حيث تصل الى (16520) دونم وتشكل نسبة (33، 4%) من مجمل المساحة المزروعة بالمحصول ولذا تم الموسم جدول (9) خريطة (7) أما ناحية القاسم فتأتي بالمرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة بالشعير حيث تصل الى (9259) دونم وتشكل حوالي (18، 7%) من المساحة المزروعة بالشعير وللموسم ذاته، وتأتي ناحية الطليعة بالمرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالشعير وتصل الى (6842) دونم أو ما يعادل حوالي (13، 8%) من مجمل المساحة المزروعة بالقضاء للموسم 2009-2010 خريطة (7) أن احتلال ناحية الطليعة المرتبة الاخيرة يعود الى قلة المياه وقلة خصوبة التربة وفيما يتعلق بالإنتاج فقد أحتلت ناحية المدحتية المرتبة الاولى بإنتاج الشعير حيث تصل الى (5782) طنا وتساوي حوالي (33، 9%) من مجمل إنتاج القضاء والبالغ (17026، 1) دونم جدول (9) وخريطة (8) ويرجع سبب احتلالها المركز الاول من حيث الإنتاج الى سعة المساحة المزروعة بها المحصول، وتأتي ناحية الشوملي بالمرتبة الثانية حيث تصل الى (5025) طنا وتشكل حوالي (29، 5%) من مجمل إنتاج القضاء من المحصول المذكور كما في خريطة (8) حين جاءت ناحية القاسم بالمرتبة الثالثة من حيث الإنتاج حيث بلغ (4166، 5) طنا ويشكل (24، 4%) وتأتي ناحية الطليعة بالمرتبة الاخيرة بإنتاج الشعير والبالغ (2052، 6) طنا وتشكل (12، 0%) من مجمل إنتاج الشعير للموسم (2009-2010) ويرجع ذلك الى صغر المساحة المزروعة بها المحصول وقلة المياه، أما الانتاجية فقد سجلت ناحية القاسم المرتبة الاولى بإنتاجية الشعير حيث بلغت (450 كغم/دونم)

وتشكل نسبة (32، 1%) من إنتاجية القضاء والبالغ (1400 كغم) جدول (9) لتفوق بذلك المعدل العام لإنتاجية القضاء والبالغة (350 كغم /دونم) في ذلك الموسم في حين جاءت ناحية المدحتية بالمرتبة الثانية بالإنتاجية حيث بلغت (350 كغم /دونم) وتشكل نسبة (25%) من إنتاجية القضاء والبالغة (1400 كغم) في حين أحتلت ناحية الشوملي والطليلة المرتبة الثالثة بالإنتاج حيث بلغ (300 كغم /دونم) وتشكل نسبة (21، 4%) من إنتاجية القضاء أن تصدر ناحية القاسم بقية الوحدات من حيث الانتاجية يعود الى تركيز نسبة كبيرة من المساحة المزروعة بها المحصول

جدول (9)

المساحة والانتاج والانتاجية لمحصول الشعير في قضاء الهاشمية للموسم (2010)

الوحدة الادارية	المساحة /الدونم	النسبة %	الانتاج/الطن	النسبة	الانتاجية/كغم	النسبة %
مركز القضاء						
القاسم	9259	18,7 %	4166,5	24,4	450	32,1
المدحتية	16520	33,4	5782	9,33	350	25
الشوملي	16750	9,33	5025	5,29	300	21,4
الطليلة	6842	13,8	2052,6	12,0	300	21,4
المجموع	49371		17026,1		1400	

وزارة التخطيط، مديرية أحصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة

يتضح لنا ومن خلال المقارنة بين عام 2004 وعام 2010 من حيث (المساحة، والانتاج، والإنتاجية) فيتم لنا أن المساحة المزروعة بمحصول القمح في القضاء لعام (2004) بلغت (67488) دونم وهي نسبة واطئة مقارنة مع عام 2010 حيث بلغت المساحة المزروعة في هذا العام (90709) دونم ويرجع سبب ارتفاع هذه النسبة الى وجود الدعم الحكومي والتربة الخصبة ورغبة المزارعين في زراعة هذا المحصول بكثرة مقارنة بالمحاصيل الاخرى لما له مردود عالي للمزارع. أما من حيث الانتاج فقد بلغ في عام (2004) حوالي (15724، 7) طنا وهي أيضا واطئة مقارنة بعام (2010) حيث بلغت (43086، 7) دونم، أما الانتاجية فبلغت (233) كغم /دونم في عام (2004) و (475) كغم /دونم في عام (2010) ويرجع سبب انخفاض الانتاج والإنتاجية لعام (2004) مقارنة بعام (2010) الى انخفاض الحصة المائية اللازمة لزراعته خلال هذه السنة وقلة توفر واستخدام الاسمدة الكيماوية.

أما بالنسبة لمحصول الشعير فعند المقارنة بين عام (2004) وعام (2010) بالنسبة (للمساحة والانتاج والإنتاجية) نجد أن في عام (2004) تكون المساحة والانتاج والإنتاجية منخفضة مقارنة لعام (2010) حيث بلغت المساحة في عام (2004) حوالي (36127) دونم ارتفعت لتصل الى (49371) دونم عام (2010) أما الانتاج فقد بلغ عام (2004) الى (6141) طنا ارتفع ليصل الى (13083) طنا عام (2010) أما الانتاجية فقد بلغت عام (2004) حوالي (170) كغم /دونم أما عام (2010) بلغت (265) كغم /دونم ويرجع سبب انخفاض محصول الشعير لعام 2004 مقارنة لعام 2010 الى تأثير العوامل الطبيعية والبشرية والبيولوجية المتمثلة بالأمراض والآفات الزراعية .

الاستنتاجات

- *يتضح من خلال دراسة العوامل البيئية المؤثرة على إنتاج الحبوب في منطقة الدراسة ما يلي.
- 1- بالنسبة للسطح فإنه يتميز باستوائه وقلة التضرس إذ تعد منطقة الدراسة جزء من السهل الرسوبي وهذا ما ساعده على شق قنوات الري والزلزل واستخدام الآلات والمكائن على مختلف أنواعها.
 - 2- أما فيما يتعلق بالتربة في منطقة الدراسة فأن معظمها ترسبات فيضية تمتاز بقابليتها الجيدة على الانتاج الزراعي وبخاصة تربة أكتاف الانهار.
 - 3- بالنسبة للأمطار يظهر أن هنالك تفاوتاً كبيراً في كمية الامطار الساقطة في منطقة الدراسة وكون منطقة الدراسة تقع ضمن الاقليم الصحراوي الجاف والتي لا تتجاوز عن 100 ملم مما يكون له تأثير كبير على زراعة الحبوب.
 - 4- تتصف المساحات الزراعية بالتباين المكاني بسبب تباين الملائمة البيئية كاختلاف خصوبة التربة والموارد المائية إضافة لتباين المساحات فصلياً نتيجة عوامل المناخ والحصص المائية غير الكافية
 - 5- أما بالنسبة للنقل فأن منطقة الدراسة تتمتع بمرور كبير بسبب ارتباطها بطرق عديدة (مبلطة) تربطها بمركز المحافظة أو المناطق المجاورة له.

المصادر

- 1- خطاب صكار العاني، الجغرافية الاقتصادية، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1981، ص.14
- 2- نوري خليل البرازي، ابراهيم المشهداني، الجغرافية الزراعية، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2000، ص.45
- 3- نوري خليل البرازي، ابراهيم المشهداني، الجغرافية الزراعية، مصدر نفسه، ص.46
- 4- عبدالاله رزوقي كربل، زراعة الخضروات في لواء الحلة، رسالة ماجستير ((غير منشورة))، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1967.
- 5- عبد العزيز طريح شرف، الجغرافية المناخية والنباتية، ط1، دار الجامعات المصرية، الاسكندرية، 1974، ص.45
- 6- مجيد الانصاري وآخرون، مبادئ المحاصيل الحقلية، ط1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار المعرفة، بغداد، 1980، ص.71
- 7- محمد عبود، عبد السلام محمود عبد الله، عبد الله بن محمد، جغرافية النبات، ط2، مطابع الملك سعود، الرياض، 1997، ص.64
- 8- رياض عبد اللطيف احمد، فسلجه الحاصلات الزراعية ونموها تحت ظروف جافة، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل 1987، ص.25
- 9- مجيد كاظم عبيد القريشي، الملائمة البيئية وأثرها في التباين المكاني لزراعة محاصيل الحبوب في محافظة واسط باستخدام نظم المعلومات GIS، كلية التربية، جامعة بابل، 2010، ص.69
- 10- نجاح عبد جابر الجبوري، تحليل جغرافي لواقع تربية الحيوانات المجترة في قضاء الشامية، مجلة البحوث الجغرافية، جامعة الكوفة، العدد العاشر، 2008، ص.304
- 11- محمد عباس جابر، التمثيل الكارتوكرافي لاستعمالات الارض الزراعية في قضاء المسيب باستعمال نظم المعلومات (GIS) رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بابل، 2011، ص.64
- 12- عبد الاله رزوقي كربل، ماجد السيد ولي، علم الطقس والمناخ، مطبعة جامعة البصرة، البصرة، 1986، ص.101
- 13- نوري خليل البرازي، ابراهيم المشهداني، مصدر سابق، ص.55
- 14- خطاب العاني، جغرافية العراق الزراعية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1972، ص.33

- 15- محمد عباس جابر، مصدر سابق، ص66
- 16- مخلف شلال مرعي، ابراهيم محمد حسون، الجغرافية الزراعية، الموصل، مطبعة جامعة الموصل، 1996، ص115
- 17- مجيد كاظم القريشي، مصدر سابق، صص.71
- 18- ماجد السيد ولي، العوامل الجغرافية واثرها في أنتشار الاملاح في التربة ما بين النهرين، مجلة الجمعية الجغرافية، العدد(17)، 1986، ص.25
- 19- عبدالاله رزوقي كربل، خصائص التربة وتوزيعها في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد6، 1972، ص127-137
- 20- وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، بيانات غير منشورة.
- 21- وزارة التخطيط، مديرية احصاء بابل، قسم الاحصاء السكاني، بيانات غير منشورة.
- 22- طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، مطبعة جامعة الموصل، 1988، ص.604
- 23- عبد العزيز حبيب العبادي، يوسف يحيى طعماس، جغرافية النقل والتجارة الدولية، مديرية دار الكتب، جامعة الموصل، 1989، ص.9
- 24- وزارة الاعمار والاسكان، الهيئة العامة للطرق والجسور، مديرية طرق وجسور محافظة بابل، بيانات غير منشورة لعام 2011.
- 25- أي سعيد الديوجي، مبادئ التسويق الزراعي، دار الحامد للنشر، عمان، الاردن، 2001، ص12.1
- 26- شمخي فيصل الاسدي، الاتجاهات المكانية لتغير استعمالات الارض الزراعية في قضاء المناذرة، أطروحة دكتوراه ((غير منشورة))، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 1996، ص.25
- 27- شمخي فيصل الاسدي، مصدر نفسه، ص132.

الفرار اللغوي في كتاب سيبويه - دراسة في استقراءه واصطلاحه وعمله

أ.م.د. صالح كاظم عجیل

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Linguistic Avoidance in the Book of Sibawaih – A Study in its Analysis, Concept, and Justifications

Assist. Prof. Saleh Khadim Ujail (Ph.D.)

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The Book of Sibawaih was and is considered an indispensable source in the study of Arabic, and the rules of eloquence, its traditions, the changes that take place in its vocabularies, the justifications of its structure transformations, the recognition of the influence of various factors and the identifying of the intentions and connotations. Avoidance is one of the linguistic phenomena in the Book: phonetic, morphological, grammatical, and connotative used by the linguists to straighten what is deviate, elongate what is short, and to justify what the eloquent Arab orator replaces, changes, omits, and vocalizes purposefully. They say on his behalf that he avoids speaking in a certain way using another and avoids this expression employing another. Further, they put for what is left some reasons and for what is used some rules.

المقدمة

يعد كتاب سيبويه كان وما زال معيناً لا ينضب في دراسة ظواهر العربية، واستقصاء لغة الفصحاء، وتقعيد ضوابطها، وإحكام أقيستها، وتعليل ما بطراً على مفرداتها من تغيرات، وتأويل ما يحدث لتراكيبها من تحولات، ومعرفة أثر العوامل في المعمولات، ورصد علل الحركات والسكنات، والتمييز بين المعربات والمبنيات، وتحري المقاصد والدلالات؛ حتى تبين لراكبه أن في كثيره تأملات وفي بعضه تمحلات.

فكرة الفرار في الكتاب واحدة من ظواهره اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تصوّرها اللغويون؛ ليستقيم عندهم ما قعدوه، وليطرد لديهم ما قننوه، فأضفوا بظلال آرائهم على العربي الفصيح وكأنه يُبدل ويُقلب ويُحذف ويُسكن عن قصد ووعي، فتكلموا بلسانه على أنه يُقر من هذا النطق ويلجأ إلى غيره، ويكره هذا التعبير فيجرح عنه، ورصدوا لما فر منه عللاً، وجعلوا لما فر إليه أحكاماً.

فحاولت أن أركب البحر متحرياً هذه الفكرة في كتاب سيبويه؛ لأنه منجم العربية ومعدنها، ومقنن اللغة وظواهرها، فوجدت سيبويه قد ذكر فكرة الفرار اللغوي بما يقارب أربعين مورداً، أحصيتها، وقد تبين أن ما يُقر منه ويُقر إليه يشتغل على مستويات اللغة الأربعة.

وقد أثرت أن أقسم البحث على مقدمة بيّنت فيها فكرة البحث ومنهجيته، وتمهيد نظّر لفكرة الفرار من حيث أساليب التعبير عنها إلى أن وضع البحث تعريفاً لها نظراً لأنه أحاط بجزئياتها وحيثياتها، وستة مطالب جعلت لكل علة من عللها أو سبب من أسبابها مطلباً، واتخذت منهجاً أن أذكر العلة وحقيقتها - وقد وضعنا لبعض العلة تعريفاً - ومن ثم أذكر نصاً من كتاب سيبويه بوصفه شاهداً أصف به حقيقة هذه العلة وكيف وُظفت في فكرة الفرار، وأشهر الموارد اللغوية المكتتفة لها وقاسمها المشترك العلة نفسها، وأخيراً انتخب مسألة واحدة لكل علة أعرضها تحليلاً وتفصيلاً.

وهناك ما لا بدّ من أن ننوه به، وهو أنني تركت تقسيم البحث بحسب المستويات اللغوية وآثرت مطالب العلة والأسباب؛ لأنّ البحث لا يسمح أن يكون مستويّاً، ولو أنّ الفكرة استقرت في تراثنا اللغوي على نحو أعم ممّا عرضناه، ولم تقتصر على كتاب سيبويه؛ لفضلت منهجية المستويات حينئذٍ لسعة الموضوع، وما اختياري للكتاب إلا لدراسة جذور الفكرة وتحري مظانها الأولى ومع ذلك تحريّت بعض العلة في غير الكتاب إحاطة بالموضوع واستقصاء لحقيقته.

التمهيد

الفرار لغة:

فَرَر: الفَرُّ بالفتح والفرار بالكسر: الرَّوْغانُ وَالْهَرَبُ من شَيْءٍ خَافَهُ، فَرَّ يَفِرُّ فِرَارًا: هَرَبَ، وَرَجُلٌ فَرَوْرٌ وَفَرُورَةٌ وَفَرَارٌ غَيْرُ كَرَّارٍ، وَفَرٌّ وَصَفٌ بِالمصدرِ، فَالْوَاحدُ وَالْجَمْعُ فِيهِ سَوَاءٌ⁽¹⁾.

الفرار اصطلاحاً:

لم يسلط الباحثون الضوء على فكرة الفرار بوصفها ظاهرة لغوية؛ ليحيطوا بحقيقتها ومن ثم يضعون لها تعريفاً، فبدأ لي أن اضطلع بهذه المهمة، وهي بفضل الله ومنه (ظاهرة تصورها اللغويون حين يهرب فيها العربي الفصيح من نطقٍ يستثقله؛ فيلجأ إلى ما يستخفه، أو من نطقٍ مُلبس؛ فيأمن معه، أو قبيح؛ فيتجنبه، أو كلامٍ طويل؛ فيختصره، أو يجري فيها اللغوي إلى صنعة أو يجنح عنها).

والذي يلاحظ المعنى الاصطلاحي يجده لا يخرج عن معناها اللغوي، فالفرار في اللغة هو الهروب على نحو عام، أما في الاصطلاح فهروب من النطق بطائفة من المفردات أو التراكيب العربية، ولكن الفار من النطق اثنان: أحدهما: العربي الفصيح من وجهة نظر اللغويين.

والآخر: اللغوي المقتن لقواعد العربية من وجهة نظر الباحث.

وهذا الجنوح عن النطق والفرار منه، له علله التي تسوّج للعربي العدول عنه وفقاً لتصوّرات اللغويين، وللغوي حين يلجأ إلى ما ألزم به نفسه من صناعة، وقد ضمنا هذه العلل في التعريف.

طرائق التعبير عنها في الكتاب وغيره:

أورد سيبويه مصاديق هذه الظاهرة في كتابه متفرقة وفي موارد لغوية موزعة بين المباحث الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، إلا أن مصاديقها متباعدة بين هذه المباحث، فأكثرها وجوداً في الجانب الصرفي، ومن ثم الجانب النحوي، والجانب الدلالي وأقلها مصاديقاً في الجانب الصوتي.

عبر سيبويه عنها بمادة الفعل "فرّ" ومشتقاته: "يفرّ" و"فراراً"، وعبر اللغويون من بعده بمادة الفعل "هرب" ومشتقاته وهو المعنى اللغوي لـ"فرّ"، وعبروا أيضاً بمادة "خاف" ومشتقاتها، وعبروا أخيراً بلفظة "تقصياً"، ويمكن أن تكون هنالك أساليب أخر في التعبير عن فكرة الموضوع، وكثيراً ما نجد مفهوم الكراهة بأساليبه المختلفة وتصريف مادته (كره يكره مكروهها وكراهة) في سياق التعبير عن فكرة الفرار مما يدل - بحسب استعمالات اللغويين للمصطلحين - على شيئين:

أحدهما: أنَّهما من المصطلحات المترادفة، يقوم أحدهما مقام الآخر في التعبير عن المفهوم، بدلالة أن كثيراً من مصاديقها تردّ مع مادة "كره" ومشتقاتها من دون مادة "فرّ" ومشتقاتها ولعل أبرزها قضية "كراهة توالي الأمثال" ومسألة "كراهة النقاء الساكنين"، إذ يعبرون بالفرار والمعنى واحد "فراراً من توالي الأمثال" و"فراراً من إنقاء الساكنين" فتأدية المصطلحين للتعبير عن المفهوم نفسه جعلنا نحتمل ترادفهما.

والآخر: أن الكراهة حكم والفرار وسيلة تخلص مما كره نطقه، فيعبرون أن توالي الأمثال مكروه؛ لذا يفرون منه إلى القلب أو الحذف أو الإعلال، قال الألويسي: (فراراً من كراهة التكرار) فالفرار من الكراهة وليس مرادفاً له، وأرى أن في هذا الرأي تكمن حقيقة الفكرة ومضمونها، ومن ثم فالفرار هو فرار من الكراهة إلى ظواهر لغوية عدة في حقيقتها وسائل تخلص مما كره نطقه.

(1) يُنظر: لسان العرب: 5 / 50 مادة (فَرَر) وتاج العروس: 13 / 311 مادة (فرر).

ومما يمكن أن نوردّه مصداقاً لما ذكر الأساليب الآتية:

أولاً: مادة "قَرَّ" ومشتقاتها.

1. مادة "قَرَّ" بصيغة الماضي، قال سيبويه: (وقد يُبنى على فِعْلانٍ لأكثر العدد، وذلك: قَوَّرَ قِيزانٌ، وثَوَّرَ وثيرانٌ، ونظيره من غير هذا الباب وَجَدَّ وَجَدَانٌ، فلَمَّا بُني عليه ما لم يعتل قَرُّوا إليه كما لزموا الفِعالَ في سَوَطٍ وثَوَّبٍ⁽¹⁾). وفي مورد نحويّ، قال: (وإن شئت نصبت على الشتم [...] عندي غلام وقد أتيتُ بجارية فارهين؛ لأنك لا تستطيع أن تجعل فارهين صفة للأول والآخر [...] فجعل نصباً كأنه قال: عندي عبد الله وقد أتيت بأخيه فارهين [...] وفَرُّوا من الإحالة في عندي غلامٌ وأتيتُ بجارية إلى النصب، كما فَرُّوا إليه في قولهم: فيها قائماً رجلاً⁽¹⁾).

1. مادة "قَرَّ" بصيغة المضارع "يَفَرُّونَ" و"يَفَرُّوا" بثبوت النون وحذفها، وضمير الجماعة يعود إلى العرب الفصحاء، قال سيبويه: (وتقول مثل جلعج: رددت، ولم تدغم في الآخرة كما لم تفعل ذلك في ردد، فتركوا الحرف على أصله لأنهم يرجعون إلى مثل ما يَفَرُّونَ منه، فيدعون الحرف على الأصل، وتقول في مثل خلفنة: رددت، لا تدغم؛ لأن الحرف ليس مما يصل إليه التحريك، فإثما هو بمنزلة رددت⁽²⁾). وفي مورد آخر، قال: (فالميم لا تدغم في الباء، وذلك قولك: أكرم به؛ لأنهم يقلبون النون ميماً في قولهم: العنبر ومن بدا لك، فلماً وقع مع الباء الحرف الذي يَفَرُّونَ إليه من النون لم يغيروه؛ وجعلوه بمنزلة النون، إذ كانا حرفي غنة، وأما الإدغام في الميم فنحو قولهم: اصحمطراً، تريد: اصحب مطراً، مدغم⁽³⁾).

2. مادة "قَرَّ" بصيغة المصدر "قَرَّاراً"، والمصدر أكثر الصيغ وروداً للتعبير عن الظاهرة قال: (فإذا أردت بناء أكثر العدد قلت في الدار: دَوَّرَ، وفي الساق: سَوَّقَ، وبنوهما على فُعَلٍ قَرَّاراً من فُعُولٍ، كأنهم أرادوا أن يكسروهما على فُعُولٍ كما كسروهما على أَفْعُلٍ، وقد قال بعضهم: سَوَّقٌ فَهَمَزٌ كراهية الواوين والضممة في الواو⁽⁴⁾). وفي مورد نحوي آخر، قال: (ولو حسن أن تقول: فيها قائمٌ لجاز فيها قائم رجلاً، لا على الصفة، ولكنه كأنه لما قال فيها قائم، قيل له من هو؟ وما هو؟ فقال: رجل أو عبد الله، وقد يجوز على ضعفه، وحُمل هذا النصب على جواز فيها رجلاً قائماً، وصار حين آخر وجه الكلام، قَرَّاراً من القبح⁽⁵⁾).

ثانياً: وظف اللغويون غير سيبويه لفظة "هرب" ومشتقاتها بوصفها المعنى المرادف لـ"قَرَّ" في التعبير عن الفرار اللغوي، والمعنى اللغوي للهروب هو الفرار، والفرار هو الهروب، ولم ترد هذه اللفظة في الكتاب، وقد اكتفى سيبويه بـ"قَرَّ" ومشتقاتها في توضيف مفهوم الظاهرة، ويمكن أن نذكرها بإيجاز وعلى النحو الآتي:

1. لفظ المصدر "هرباً" أقدم من ذكره ويُراد به مضمون الفرار اللغوي المبرّد، قال: ([...] وإثماً جَارَ ذَلِكَ؛ لأنَّ الأوَّاءَ والألفاء لا ينفصلان لِأَنَّهُ لَا بِحَرْفٍ وَاحِدٍ فَصَارَتَا بِمَنْزِلَةِ مَا هُوَ فِي الْكَلِمَةِ فَأَسْكَنْتِ اللَّامُ هَرْباً مِنَ الْكِسْرِ كَقَوْلِكَ فِي عِلْمٍ عُلْمٍ وَفِي فَخْذٍ فَخْذٍ⁽¹⁾). وتوالى استعماله من بعده⁽²⁾.

(1) الكتاب: 3 / 349.

(1) الكتاب: 2 / 58.

(2) المصدر نفسه: 4 / 428.

(3) المصدر نفسه: 4 / 447.

(4) المصدر نفسه: 3 / 591.

(5) المصدر نفسه: 2 / 122.

(1) المقتضب: 2 / 133.

(2) ينظر: الخصائص: 3 / 57 وسر صناعة الإعراب: 2 / 375 والمفصل: 494 وأسرار العربية: 248 والممتع الكبير في

التصريف: 217.

2. لفظ الفعلين: الماضي والمضارع مع واو الجماعة "هربوا"، و"يهربون"، قال ابن جني: (...) فيعود الكلام من الإشكال واللبس إلى ما هربوا منه، فتركوا ذلك لذلك⁽³⁾. وقال المرادي: (وكثيراً ما يهربون من هذا الثقل)⁽⁴⁾.
- ثالثاً: وظف اللغويون لفظة "خاف" ومشتقاتها على أنها معنى مرادفاً لمفهوم الفرار مع أن الفرار لغةً غير الخوف، بل الفرار قد يكون سبباً من أسباب الخوف، وكما تبين ذلك مع مفهوم الكراهة الملازم ذكره للفرار، إلا أن واقع الحال وطبيعة استعمال لفظة "خاف" تعبّر عن فكرة الفرار اللغوي ويمكن أن نعرضه باختصار وعلى النحو الآتي:
1. لفظ الفعل الماضي مع واو الجماعة، ومن دونها، وواو الجماعة تعود إلى العرب الفصحاء بتصورات اللغويين، يقول سيبويه في "رويدك": (لأن رُوِيَ تَقَعُ لِلوَاحِدِ وَالْجَمِيعِ، وَالذَّكَرِ وَالْأُنْثَى، فَإِنَّمَا أَدْخَلَ الْكَافَ حِينَ خَافَ التَّبَاسَ مَنْ يَعْني بَمَنْ لَا يَعْني)⁽⁵⁾، وقال ابن السراج في النسبة إلى المركب تركيباً إضافياً: (تقول إذا أضفت إلى عبد القيس: عبدِي وإلى امرئ القيس: امرئِي فإن خافوا اللبس نسبوا إلى ما ليس فيه فقالوا في: عبدِ مُنافٍ مُنافِيٌّ فأما ابن كراع وابن الزبير فلا يجوز إلا: زُبَيْرِي وكُرَاعِي وتقول في أبي بكر بن كلاب: بَكْرِي: وقد يُركَبونَ مِنَ الاسمين المضاف أحدهما إلى الآخر اسماً إذا خافوا اللبس فيقولون: عُبْشَمِي في عبد شمس وعُبْدَرِي في عبد الدار وليس بقياس)⁽¹⁾.
 2. لفظ المصدر "خوفاً" وظفه كثيراً في التعبير عن مفهوم الفرار اللغوي رضي الدين الاسترأبادي، قال في أحد موارده: (وإنما لم يقلب التتوين عند سيبويه ألفاً بعد قلب التاء هاء خوفاً من اللبس)⁽²⁾. وفي موارد آخر خوفاً من التباس المثني بالمفرد⁽³⁾، وغيره أيضاً خوفاً من اجتماع همزتين⁽⁴⁾ ومصاديقه كثيرة.
 3. ورد في كتاب سيبويه بلفظ "مخافة" قال: (وأما النفيان والغثيان فإنما دعاهم إلى التحريك أن بعدها ساكنان فحركوا كما حركوا رميا وغزوا، وكروها الحذف مخافة الالتباس، فيصير كأنه فعالٌ من غير بنات الياء والواو)⁽⁵⁾.
- رابعاً: استعمل رضي الدين الاسترأبادي لفظة "تفصيلاً" للتعبير عن فكرة الموضوع، والتقصي في اللغة التخلص، قال ابن منظور: (وتَقَصَّى مِنَ الشَّيْءِ: تَخَلَّصَ)⁽⁶⁾.
- وقد وظفها الرضي بصيغة المصدر فقط (وتَقَصَّى من استئقال ياء بعد ضمة لو بقيتا كذلك)⁽⁷⁾ يعني تخلصاً من أو خوفاً من أو فراراً إلى أو هرباً إلى، ونص الرضي هذا بلفظة "تفصيلاً" نصّ يتيم، وفي الموارد نفسها "خاف ومشتقاتها" رصدنا تعبير "حذراً من الالتباس"⁽⁸⁾ وهو عين ما يُراد منها.

(3) سرّ صناعة الإعراب: 2/ 343.

(4) الجنى الداني في حروف المعاني: 460.

(5) الكتاب: 1/ 244.

(1) الأصول في النحو: 3/ 69.

(2) شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الأسترأبادي: 2/ 289.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 2/ 229.

(4) ينظر: المصدر نفسه: 2/ 259.

(5) الكتاب: 4/ 388.

(6) لسان العرب: 15/ 156.

(7) شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الأسترأبادي: 2/ 289.

(8) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الأسترأبادي: 2/ 301 وهمع الهوامع: 3/ 312.

أسباب الفرار اللغوي:

التعليل أصل من أصول التفكير اللغوي نشأ مع نشأتها وتطور مع تطورها وتعدّد مع تكلفها إلى أن صار أصلاً من بين ثلاثة أصول بُنيت عليها النظرية اللغوية العربية إلى جنب السماع والقياس، أولع اللغويون به فغلب على تفكيرهم، ولأهميته وسطوته أفردوا له كُتُباً تُعنى به وينقصيلاته.

فلا بدّ لكلّ معلولٍ من علةٍ أوجبته وإلاّ صارت علةً اعتباطيةً (واعتلالات النحويين على ضربين: ضرب منها هو المؤدي إلى كلام العرب كقولنا: كل فاعل مرفوع، وضرب آخر يسمى علة العلة، مثل أن يقولوا: لم صار الفاعل مرفوعاً والمفعول به منصوباً [...] وهذا ليس يكسبنا أن نتكلم كما تكلمت العرب، وإنّما تستخرج منه حكمتها في الأصول التي وضعتها⁽¹⁾).

اعتمد الخليل وسيبويه في استنباط العلل على ما تيقّنوا من سلامة ذوق العرب ورهافة حسهم، وحبهم للتخفيف من النقل، وسعيهم إلى حُسن الكلام تخلّصاً من قبيحه وردئته وضعيفه ومحاله، فوفر في نفسهما حكمة العرب في لغتها، فحاولوا أن يتوخّوا هذه الحكمة بما يتفق مع واقع اللغة، فلم نعدم من أن سيبويه قد انتقد اللغويين حينما أخضعوا اللغة لصنعتهم وحملوها ما لا تطيق⁽²⁾، فعقد باباً في كتابه بعنوان ما استكرهه النحويون، وهو قبيح فوضعوا الكلام فيه على غير ما وضعت العرب⁽³⁾.

فالفرار اللغوي ظاهرة لا بدّ لها من أسباب، فلم يُفرّ من مفردة إلى غيرها، ومن تركيب إلى آخر إلاّ لسبب دفعه إليه، وقد رصدنا للفرار أربع علل وسببين لا ينفصنا علة:

أما العلل الأربعة فتلاثة منها من كتاب سيبويه أوجبها استقراء كلام العرب من وجهة نظر اللغويين، والرابعة من غير الكتاب.

أما السببان فأحدهما من الكتاب أيضاً، وقد فرضه أصول التفكير اللغوي، والآخر من غير الكتاب لا ينهض علةً، فرضه شعور اللغويين بتعسف صنعتهم، وقد ذكرنا العلة الرابعة والسبب الثاني من غير الكتاب إحاطةً من البحث بأسباب الفرار واستقصائه، أما العلل التي أوجبها استقراء كلام العرب في الكتاب فهي على النحو الآتي:

المطلب الأول

الفرار من الثقل إلى خفته.

مادة ثقل لها معانٍ حقيقية، أشهرها ثقل الشيء ثقلاً، وثقل الحمل على ظهره، ومعانٍ مجازية، أشهرها ثقل سمعي، وثقل على كلامك⁽¹⁾، وقد ذكرت كتب التعريفات التلازم بين الثقل والخفة بمعناهما الحقيقي، قال عبد الرؤوف المناوي (ت1031هـ): (والثقل والخفيف يستعملان على وجهين أحدهما على سبيل المضايقة وهو أن لا يقال لشيء ثقل أو خفيف إلاّ باعتباره بغيره، ولهذا يصح للشيء الواحد أن يقال خفيف إذا اعتبر له ما هو أثقل منه، وثقل إذا اعتبر ما هو أخف منه)⁽²⁾.

(1) الأصول في النحو: 1/ 35.

(2) النحو العربي العلة النحوية: نشأتها وتطورها، د. مازن المبارك: 65.

(3) يُنظر: الكتاب: 1/ 334.

(1) يُنظر: أساس البلاغة: 1/ 110-111.

(2) التوقيف على مهمات التعاريف: 116.

وذكر أبو البقاء الكفوي (ت1093هـ) معنى الثقل في الكلمات ولكن بمعناها الجدلي الفلسفي وليس علة الثقل التي تُوجب الفرار إلى الخفة، قال: (والثقل من الكَلِمَات: ما كثرت مدلولاته ولوزامه كالفعل، فإن مدلولاته الحَدَث والزَّمان، ولوزامه الفَاعِل والمَفْعُول والتَّصَرُّف وغير ذلك)⁽³⁾.

وورد في المعجم الوسيط معنى التضعيف والمشقة ("ثقله" جعله ثقیلاً، والحرف في الكلمة شدّه، وعلى فلان شقّ عليه)⁽⁴⁾.

وما يعيننا من الثقل المعنى المجازي ثقل الكلام، ويمكن أن نصطلح على علة الثقل بأنها علة لغوية حين يشقُّ على المتكلم نطقاً معيناً؛ فيفرّ إلى ما يستخفه من اللفظ؛ فتوجب ظواهر لغوية، منها الإعلال والإبدال والإدغام والقلب والحذف وغيرها.

ومن المصاديق العملية لهذه العلة الموجبة لفرار المتكلم إلى ما يستخفه، وتخريجات اللغويين لها قول سيبويه: (وفي رجل اسمه رحي: رحي، وإنما منعهم من الياء إذا كانت مبدلة استتقلاً لإظهارها أنهم لم يكونوا ليظهروها إلى ما يستخفون، إنما كانوا يظهرونها إلى توالي الياءات والحركات وكسرتها، فيصير قريباً من أُمي؛ فلم يكونوا ليردوا الياء إلى ما يستثقلون إذ كانت معتلة مبدلة فراراً ممّا يستثقلون قبل أن يضاف الاسم، فكرهوا أن يردوا حرفاً قد استثقلوه قبل أن يضيفوا إلى الاسم في الإضافة)⁽¹⁾.

والفرار من الثقل إلى خفته له مصاديق كثيرة في مستويات اللغة وفي مسائل متفرقة أكثر ما يسجل لها من حضور في المستويين: الصوتي والصرفي، ويمكن أن نذكر أشهر مسائلها:

1. اجتماع الأمثال وتواليها⁽²⁾.
2. تقارب الأصوات المتفقة مخرجاً أو صفة⁽³⁾.
3. إلتقاء الساكنين والتخلص منهما⁽⁴⁾.
4. الجمع بين الجمع والنسب⁽⁵⁾.
5. فتح همزة لام التعريف؛ لأنها أخف الحركات⁽⁶⁾.

الإدغام الشاذ في "سّ" و"وّد" و"عَدان"

يمكن أن ننتخب مسألة ما أدغم شاذاً وكيف قرّر العربي إلى ما يستخفه في هذا الإدغام ولم يطرد في العربية، قال سيبويه في باب ما كان شاذاً ممّا خففوا على ألسنتهم وليس بمطرد: (فمن ذلك سّ، وإنما أصلها سدسّ [...] فكرهوا إدغام الدال فيزداد الحرف سينا، فتلتقي السينات، ولم تكن السين لتدغم في الدال لما ذكرت لك، فأبدلوا مكان السين أشبه الحروف بها من موضع الدال، لئلا يصيروا إلى أثقل ممّا قرؤوا منه إذا أدغموا، وذلك الحرف التاء، كأنه قال سدست، ثم أدغم الدال في التاء [...]).

(3) الكليات: 324.

(4) المعجم الوسيط: 1/ 98.

(1) الكتاب: 3/ 342.

(2) ينظر: شرح الكافية الشافية: 1/ 129.

(3) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 3/ 1620.

(4) ينظر: الممتع الكبير في التصريف: 217.

(5) ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 2/ 193.

(6) ينظر: المصدر نفسه: 2/ 155.

ومن ذلك قولهم: "ودّ"، وإنّما أصله وُدّ، وهي الحجازية الجيدة، ولكن بني تميم أسكنوا التاء كما قالوا في فخذ فخذ فأدغموا، ولم يكن هذا مطرداً لما ذكرت لك من الالتباس، حتى تجشموا وطداً ووُثداً، وكان الأجود عندهم تَدّةً وطِدّةً، إذ كانوا يتجشمون البيان.

ومما بيّنوا فيه قولهم: عِدْدان، وقال بعضهم: عِدْدان فراراً من هذا، وقد قالوا: عِدّان شبهوه بـ "ودّ"، ولَمّا تقع في كلامهم ساكنة، يعني التاء في كلمة قبل الدال، لما فيه من النقل، فإنّما يفرّون بها إلى موضع تتحرك فيه، فهذا شاذّ مشبه بما ليس مثله نحو يهتدي ويقتدي⁽¹⁾.

فإذا اجتمع حرفان متقاربان فإنّما أن يكونا في كلمتين أو في كلمة واحدة، فإن كانا في كلمتين نحو: مَنْ مِثْلُكَ فيدغم أحدهما في الآخر، ولا يحدث لبس؛ لأنّهما في معرض الانفكاك، فبالانفكاك يعرف أصل كل واحد منهما، وإن كانا في كلمة واحدة: فإن تحركا وألبس الإدغام لا يجوز أن يدغم كما في وطد: أي أحكم، ووُتد: أي ضرب الوُتد، وكذا في الاسم، نحو وُتد، وإن لم يُلبس جاز الإدغام نحو أرمل في ترمّل؛ لأنّ أفعل - بتضعيف الفاء والعين - ليس من أبنيتهم، بل لا يجيئ إلا وقد أدغم في فائه تاء تفعل كاترك وأرمل، ومن ثم لا تقول: أقطع واضرب، وإن كان تقاربهما كاملاً فجاز الإظهار نظراً إلى الالتباس بالإدغام، وجاز الإدغام نظراً إلى شدة التقارب، وذلك نحو وتد يتد وتُدا ووُتد يطد ووُتدان في جمع عتود ومنهم من يدغم التاء في الدال فيقول وتد يتد وداً وعتوداً وعدّانا⁽²⁾.

ويظهر ممّا تقدّم أنّ الألفاظ مدار البحث يجوز فيها أمران:

أولاً: الإظهار، جاز الإظهار - وقد اصطلح عليه سيبويه (البيان) في نصّه المتقدم ذكره - نظراً لعلّة الالتباس؛ لأنّه يؤدي إلى التباس الأصول وتداخلها، فيظنّ أنّه من إدغام المثلين؛ فيشك في أصله هل "ودّ" من "ود د" أو من "و ت د"؟ ومن هنا وضع الجوهري، وابن منظور لفظة "ودّ" في الأصلين المذكورين، وكذلك إلتبس أصل "ست" هل هو من "س د س" أو من "س ت ت"؟ ومن ثمّ وضع الجوهري، وابن منظور، والفيروزآبادي لفظة "ودّ" في الأصلين المذكورين⁽¹⁾.

وقد وقع التداخل أيضاً بين "ع ت د" و "ع د د" في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَّكاً وَأَتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِنْهُنَّ سَكِيناً وَقَالَتْ أُخْرُجْ عَلَيْهِ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ﴾ [يوسف: 31] وقد وضع ابن منظور هذا اللفظ في الأصلين المذكورين⁽²⁾، فخوفاً من الالتباس والتداخل تجشموا "وُتداً" و "وطداً" و "عِدْدان".

ثانياً: الإدغام: يجوز الإدغام خوفاً من النقل وإن كان إدغاماً شاذاً لم يطرد في العربية علته الفرار ممّا يستقل نطقه، فاستقلوا في "عِدْدان" اجتماع التاء الساكنة مع الدال؛ للتقارب الذي بينهما حتّى كأنهما مثلان، ليس بينهما حاجز، وكذلك أيضاً "وتدّ" لمّا سكنت التاء في لغة بني تميم، اجتمعت التاء ساكنة مع الدال، فاستقلوا ذلك كما استقلوا في "عِدْدان"⁽³⁾، والعلّة الصوتيّة سوّعت هذا الإدغام بين التاء والدال نظراً لشدة التقارب بين مخرجي الصوتين، واتفاقهما في صفة الهمس، فقالوا: "ودّ" و "ستّ" و "عِدّان".

ويبدو لي أنّ أقف على نصّ مهم قاله سيبويه تقدّم ذكره أظنّ أنّ خلافاً وقع فيه وهو:

(ومما بيّنوا فيه قولهم: عِدْدان، وقال بعضهم: عِدْدان فراراً من هذا، وقد قالوا: عِدّان شبهوه بـ "ودّ").

(1) الكتاب: 4/ 482.

(2) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين: 3/ 267-268.

(1) ينظر: تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي: 2/ 719-720.

(2) ينظر: المصدر نفسه: 1/ 512-513.

(3) ينظر: الممتع الكبير في التصريف: 453.

لا أرى معنى لقوله: (وقال بعضهم: عِدْنَانُ فراراً من هذا) هل يفرون من عِدْنَانِ الى عِدْنَانٍ؟ لا فائدة من أن يفرون من لفظ الى مثيله، بل لا يُقبل عقلاً مثل هذا الفرار، فالظاهر -والله العالم- أن خطأ وقد وقع في النصّ تصحيفاً أو تحريفاً يمكن أن نقدم حلولاً لهذا المشكل عسى أن يكون أحدها هو الصواب:

أولاً: "عِدْنَان" في قوله: (وقال بعضهم: عِدْنَانُ فراراً من هذا) هو "عِدَان" المدغمة شذوذاً للتخفيف والظاهر أن الناسخ أو المحقق قد ظنّ نقطتي التاء شدةً فأثبتها "عِدْنَان" فيكون نصّ سيبويه بعد التصويب (ومما بينوا فيه قولهم: عِدْنَانُ، وقال بعضهم: عِدَانُ فراراً من هذا، وقد قالوا: عِدَانُ شبهوه بـ"وَدَّ").

وهذا هو موطن الشاهد في المسألة "عِدْنَان" مع ثقلها فيها إظهار التاء والدال، وقال بعضهم: عِدَانُ بالإدغام الشاذ فراراً من عِدْنَانِ الثقيلة على اللسان، ومما يؤكد صحة هذا الرأي أن ابن السراج عندما ذكر المسألة ذكرها كما أوردها سيبويه إلا أنه أسقط العبارة محل الشك، قال: (ومما بينوا فيه "عِدْنَانُ" وقد قالوا: "عِدَانُ" شبهوه بـ"وَدَّ")⁽¹⁾.

ثانياً: "عِدْنَان" في قوله: (وقال بعضهم: عِدْنَانُ فراراً من هذا) هو "عُدْنُ" جمع عَتود، وقد ذكر هذا المعنى الزمخشري في المورد نفسه إدغام الشاذ، قال: (ومن الإدغام الشاذ [...] عِدَانُ في عِدْنَان. وقال بعضهم عُدْنُ فراراً من هذا)⁽²⁾. وقد وضّح ابن يعيش قول الزمخشري في شرحه للمفصل، قال: (وأما عِدْنَان فهو جمع عتود وهو التيس، وفيه لغتان: عِدْنَان وعِدَان، فأما عِدَان فشاذ كشذوذ "وَدَّ" في "وتد" [...] وقال بعضهم عُدْنُ في جمع عتود على حدّ رسول ورُسُل فراراً من الإدغام في عِدَان)⁽³⁾.

والظاهر -والله أعلم- أن تحريفاً وقع بين "عُدْنُ" و"عِدْنَان" وهناك احتمالين: أحدهما: أن سيبويه نصب "عُدْنَان" في نصّه (وقال بعضهم: عِدْنَانُ فراراً من هذا) وهو وجه جائز في العربية بعد القول إلا أن الناسخ أشبع التتوين نطقاً فكتبه نوناً فصار "عِدْنَان".

والآخر: احتمال لا يخلو من ضعف؛ لضعف الأسلوب حينئذٍ ومثل هذا الأسلوب لا يمكن أن ننسبه إلى سيبويه، ومع ذلك يبقى وجهاً محتملاً على ضعفه يمكن أن يكون حلاً، وهو أن الألف والنون في عِدْنَان هما "أَنَّ" حرف التوكيد فيكون نصّه (وقال بعضهم: عُدْنُ أَنْ فراراً من هذا) أو "إِنَّ" مكسورة الهمزة ساكنة النون، فيكون نصّه (وقال بعضهم: عُدْنُ إِنَّ فراراً من هذا) وتوجيهه النحوي إن كان فراراً.

ومما تجدر الإشارة إليه أنني لم أعر في معجمات اللغة على من قال: إِنَّ عَتودَ جمعها عُدْنُ، وما سُمع من أن عَتودَ جمعها عِدَانُ وأَعْدَنَة⁽⁴⁾.

أما عُدْنُ فجمع عتيد، قال الخليل: (والعتيد: الشَّيْءُ المُعَدُّ، أَعْتَدْنَاهُ، أي: أعدناه لأمرٍ إن حزب، وجمعه: عُدْنُ، وأَعْدَنَة)⁽²⁾، وعُدْنُ جمع عتاد أيضاً، قال أحمد ابن فارس: (وَجَمْعُ الْعَتَادِ عُدْنُ وَأَعْدَنَة)⁽³⁾.

وعَتْدٌ وَعَتْدٌ بفتح التاء وكسرهما صفةٌ للفرس وليس صفةً ولا جمعاً للمعز، قال الأزهري: (وسمعت أبا بكر الإيادي يقول: سمعت شمراً يقول: فرسٌ عَتْدٌ وَعَتْدٌ مُعَدٌّ مُعَتْدٌ، وهما لُغَتَانِ. وَقَالَ ابْنُ السَّكَيْتِ: فرسٌ عَتْدٌ وَعَتْدٌ وَهُوَ الشَّدِيدُ التَّامُ الْخَلْقُ الْمُعَدُّ لِلْجَرِيِّ)⁽⁴⁾.

(1) الأصول في النحو: 3/ 432.

(2) المفصل في صناعة الإعراب: 556.

(3) شرح المفصل: 103/10.

(1) ينظر: تهذيب اللغة: 2/ 116.

(2) العين: 2/ 29.

(3) مقاييس اللغة: 4/ 216.

(4) تهذيب اللغة: 2/ 116.

والظاهر أنَّ الذي دفع ابن يعيش الى أن يقول: عُنْتُدَّ جمع عَتُود حمله على رُسُل جمع رَسُول، ولا أرى ضييراً من جمعه هذا الجمع؛ لأنَّ أعتدة جمع مشترك لـ "عتيد وعتاد وعتود"، وعُنْتُدَّ: جمع مشترك لـ "عتاد وعتيد" فلماذا لا يصحّ لقسيمهم الثالث "عتود" وقد ذكر ابن يعيش له نظيراً؟

المطلب الثاني

الفرار من اللبس إلى أمانه.

اللغات تنتظر إلى أمان اللبس بوصفه غاية لا يمكن التفريط فيها؛ لأنَّ اللغة الملبسة لا تصلح للفهم والإفهام⁽¹⁾، واللغة وسيلة تواصل اجتماعي لا يمكن أن تكون ملبسةً وإلا انتفى تواصلها ومن ثمَّ اجتماعيتها، فلا يعبر بها الناطقون عن أغراضهم.

وما دامت المباني الصرفية والتراكيب النحويّة تعبر عن معاني فلا بدّ من أن يكون أمان اللبس قائماً في المباني والتراكيب من طريق القيم الخلقيّة التي تتكفل بالتمييز بين هذا المبنى الصرفيّ وذاك، وبين هذا المعنى النحويّ وذاك⁽²⁾. استعمل سيبويه مصطلح اللبس للدلالة على الغموض الناشئ عن وجود لفظ يحتمل أكثر من معنى أو تركيب يؤدي إلى تعدد المعنى وغموضه⁽³⁾، قال: (ولا يبدأ بما يكون فيه اللبس، وهو النكرة ألا ترى أنّك لو قلت: كان إنسان حليماً أو كان رجل منطلقاً، كنت تُلبس؛ لأنَّه لا يُستكرَّر أن يكون في الدنيا إنسانٌ هكذا، فكهروا أن يبدَّعوا بما فيه اللبس ويجعلوا المعرفة خبراً لما يكون فيه هذا اللبس)⁽⁴⁾.

وقد عقد المبرّد باباً لما تتبع فيه ألف الندبة غيرها، وعلة هذا الباب الفرار من اللبس، قال: (هَذَا بَابُ مَا تَكُونُ أَلْفُ النَّدْبَةِ تَابِعَةً فِيهِ لغيرها فِرَارًا مِنَ اللَّبْسِ بَيْنَ الْمَذْكَرِ وَالْمَوْثُوتِ وَبَيْنَ الْإِثْنَيْنِ وَالْجَمْعِ)⁽⁵⁾.

ومن مصاديق إزالة اللبس في استقراء سيبويه ما عبّر عنه بالفرار من اللبس إلى ما يضمن عدمه - وإن لم يصرح بلفظ الالتباس - في باب ما ضوعفت فيه العين واللام، قال: (وذلك نحو: ذرحح، وحلباب، وسرطراط [...] يدلك على ذلك قولهم: ذراح، فكما ضاعفوا الراء كذلك ضاعفوا الراء والحاء، وقالوا الحلب، وإنما يعنون الحلباب، وكذلك على ذلك قولهم: صمامح وبراره، فلو كانت بمنزلة سفرجل لم يكسروها للجمع، ولم يحذفوا منها؛ لأنَّهم يكرهون أن يحذفوا ما هو من نفس الحرف ألا تراه لم يفعلوا ذلك ببينات الخمسة وفروا إلى غير ذلك حين أرادوا أن يجمعوا، وقولهم سرطراط دليل؛ لأنَّه ليس في الكلام سفرجال، وأدخلوا الألف ههنا كما أدخلوها في حلباب)⁽¹⁾.

فأمن اللبس مظهر من مظاهر التخفيف في العربية؛ لأنَّه يعطي المتكلم حرية في صوغ التراكيب والألفاظ مع التنبيه على أنَّ أمان اللبس في العربية يتمثل في المستوى الفصيح المعرب من كلام العرب الذين يستعملون اللغة استعمالاً فنياً مقصوداً منه الموازنة بين المبنى والمعنى⁽²⁾.

والفرار من اللبس إلى أمانه له وقائع عمليّة كثيرة في مسائل العربيّة وأكثر ما يتجلى في المستوى النحويّ ومن ثمَّ الصرفي، ويمكن أن نذكر بعض مسائله:

1. اللبس في موارد البذل والمبدل منه⁽³⁾.

(1) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 233.

(2) ينظر: المصدر نفسه: 146.

(3) ينظر: العربية والغموض: 116.

(4) الكتاب: 48/1.

(5) المقتضب: 247/4.

(1) الكتاب: 327/4.

(2) ينظر: نظريّة التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، د.حسن خميس الملخ: 130.

2. اللبس بين المذكر والمؤنث والمثنى والجمع⁽⁴⁾.
3. اللبس فيما يُوجب الاعتلال وما يُوجب التصحيح⁽⁵⁾.
4. اللبس في المنسوب بغيره، واللبس في الجمع بغيره⁽⁶⁾.

دلالة الكاف في "رويدك"

يمكن أن ننتخب مسألة دلالة الكاف في "رويدك" شاهداً على علة اللبس وكيف يؤمن منه حين يلتبس المراد من "رويد" التي يشترك فيها المفرد والجمع والمذكر والمؤنث، وقبل دلالتها لا بدّ من أن نذكر مواضع "رويد" الأربعة وأوجهها⁽¹⁾:

الوجه الأول: أن يكون اسم فعل؛ لأنه وقع موقع فعل الأمر، وهو مبني.

الوجه الثاني: أن يكون مصدراً، وهو على قسمين: أحدهما: أن يكون مفرداً، نحو قولك: رويداً يا زيد، ورويداً عمراً يا زيد، والآخر: أن يكون مضافاً، نحو: رويدَ زيدٍ، بمنزلة قولك: ضَرَبَ زيدٌ.

الوجه الثالث: أن يكون حالاً، وذلك إذا حذفت الموصوف، فنقول: ساروا رويداً، أي:

الوجه الرابع: أن يكون صفة فيعرب، نحو: ساروا سيراً رويداً.

فالوجه الأول من أوجه "رويد" اسم فعل أمر مبني على الفتح تتصل بها الكاف، قال سيبويه: (واعلم أن رويداً تلحقها الكاف وهي في موضع إفعُل، وذلك كقولك: رويدك زيدا، ورويدكم زيدا، وهذه الكاف التي لحقت رويداً إنما لحقت لتبين المخاطبَ المخصوص)⁽²⁾.

فعلل سيبويه ومن تابعه إلحاق هذه الكاف في "رويد"؛ لأنها تلتبس بغيرها، قال: (لأن رويدَ تقع للواحد والجميع، والدَّكر والأنثى، فإنما أدخل الكافَ حين خاف التباسَ مَنْ يَعْنِي بمن لا يعني، وإنما حذفتها في الأول استغناء بعلم المخاطب أنه لا يعني غيره)⁽³⁾.

فقد تبين أن دخول الكاف على "رويد" فرار من اللبس بين المخاطب وغيره، ولم يكتف سيبويه بإيضاحه، بل حاول أن يقرب دلالة الخطاب في "رويدك" و"رويدكم" بأمثلة آخر، قال: (فلحاقُ الكاف كقولك: يا فلان، للرجل حتى يُقْبَلَ عليك، وتركها كقولك للرجل: أنت تفعل، إذا كان مُقْبِلاً عليك بوجه مُنْصِتاً لك، فتركتَ يا فلان حين قلت: أنت تفعل؛ استغناءً بإقباله عليك، وقد تقول أيضاً: رويدك، لمن لا يُخاف أن يلتبس بسواه توكيداً، كما تقول للمقبل عليك المُنْصِت لك: أنت تفعل ذاك يا فلان، توكيداً)⁽⁴⁾.

فالذي يُلاحظ على قياس سيبويه أنه احتكم إلى سياق الحال في التباس الخطاب من عدمه، فنقول لرجل "رويدك" وقد أقبل عليك وهو يعي جيداً أن الحديث معه، كما تخاطب رجلاً من دون ذكر اسمه بأن تفعل "إذا كان مقبلاً عليك منصتاً لك، فكاف الخطاب في "رويدك" بمنزلة ندائه.

وقد أولى سيبويه دلالة الكاف على الخطاب والفرار من التباسها أهمية، فبحث لها عن نظير معنوي؛ لتقريب دلالتها، قال: (ونظيرُ الكاف في رويدَ في المعنى لا في اللفظ "لك" التي تجيء بعد هلم في قولك: هلم لك، فالكاف ههنا اسم

(3) ينظر: الأصول في النحو: 46/2.

(4) ينظر: المقتضب: 274/4.

(5) ينظر: إيجاز التعريف في علم التصريف: 175.

(6) ينظر: همع الهوامع: 405/3.

(1) يُنظر: الأصول في النحو: 1/ 143، ومنازل الحروف، الرمانى: 51.

(2) الكتاب: 1/ 244.

(3) المصدر نفسه: 1/ 244 والمقتضب: 3/ 209، والصاحبي في فقه اللغة العربية: 73.

(4) الكتاب: 1/ 244.

مجرور باللام، والمعنى في التوكيد والاختصاص بمنزلة الكاف التي في رُوِيَ وَأَشْبَاهُهَا كَأَنَّهُ قَالَ: هَلَمْ، ثم قال: إرادتي بهذا لك، فهو بمنزلة سَقِيَاً لك⁽¹⁾، أما الوجه الثاني من "رويد" فهو مصدر فيقال: رُوَيْدَكَ نَفْسِكَ إذا أراد أن يحمل نفسك على كاف الخطاب فهو في موضع جرّ وإذا حمّله على الضمير فيها رفعه، تقول: رويدك نفسك أما إذا نصبت نفسك فبمنزلة رويدك عبد الله، تكون قد حملته على الفعلية، قال سيبويه: (إذا جعلته مصدراً؛ لأنّ الحَذَرَ مصدرٌ وهو مضافٌ إلى الكاف. فإن حملت نفسك على الكاف جررت، وإن حملته على المضمر في النية رفعت. وكذلك: رُوَيْدُكُمْ، إذا أردت الكاف تقول: رُوَيْدُكُمْ أَجْمَعِينَ. وأما قول العرب: رُوَيْدَكَ نَفْسَكَ، فَإِنَّهُمْ يَجْعَلُونَ النَّفْسَ بِمَنْزِلَةِ عَبْدِ اللَّهِ إِذَا أَمَرْتَ بِهِ، كَأَنَّكَ قُلْتَ: رُوَيْدَكَ عَبْدَ اللَّهِ، إذا أردت: أَرُوْذَ عَبْدَ اللَّهِ⁽²⁾).

وقد بين المبرد أنّ الكاف زائدة لدلالة الخطاب وليست فاعلاً مستشهداً بقوله تعالى: ﴿قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَأَحْنَنَنَّكَ دُرَيْتَهُ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء: ٦٢] بدليل لو أنّها كانت فاعلاً لَكَانَ من الخطأ إذا قلت: "رُوَيْدُكُمْ"؛ لأن علامة الفاعل الْوَاوُ كَقَوْلِكَ: أَرُوْدُوا⁽³⁾، ففروا وخافوا وهربوا من التباسها بغيرها.

المطلب الثالث

الفرار من القبح إلى حسنه.

القبح لغةً نقيض الحسن عام في كل شيء⁽¹⁾، هذا ما ذكرته المعاجم، وقد فسّرت به معنى ضده، وضدهُ الحُسن، والحُسْنُ، بالضمّ: الجَمَالُ⁽²⁾ فتركنا المعجميون أن نفهم القُبح بالمفهوم المخالف وهو الحُسن، وقد استشف أحد الباحثين المعنى اللغوي من معنى الضدّ بأنّه ما لا يقبله الإنسان بطبعه من الأفعال والأشكال إلا أنّه جانب الصواب حين اعتقد أنّ اللغويين ذكروا معنيين آخرين لـ"قُبْح" أحدهما: نحاه وأقصاه، والآخر: بثره في الوجه إذا فضخها حتى يخرج قيحها⁽³⁾، والصواب أنّ هذين المعنيين لـ"قُبْح" بفتح الباء ومصدره قُبْحاً، وهو من باب فَتَحَ يَفْتَحُ، أما "قُبْح" فمصدره قُبْحاً من باب كَرُمَ يَكْرُمُ ففرق بين المصدرين والبابين وإن لمسنا رابطاً دلاليّاً بينهما.

وأظنّ أنّ المعجم الوسيط استدرك على اللغويين اقتصارهم على تفسيرها بالضدّ فورد فيه (القُبْحُ ضد الحُسن ويكون في القَوْلِ والفِعْلِ وَالصُّورَةِ وَمَا نَفَرَ الذُّوقُ السُّوِي)⁽⁴⁾

أما القبح في مفهوم سيبويه اصطلاحاً واستعمالاً فقد تتبعه الباحث نفسه إلى أن خرج بتعريفٍ على أنّه (الحكم على الاستعمال اللغوي المخالف لفظاً لما عُرف عن العرب في كلامهم سواء أثار ذلك على المعنى أم لم يؤثر)⁽⁵⁾. والفرار من القبح هو فرار من كلام لم يستقم لفظه بما يتفق وطريقة الفصحاء في نسج كلامهم، قال سيبويه في باب الاستقامة من الكلام والإحالة: (وأما المستقيم القبيح فأنّ تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيداً رأيت، وكي زيداً يأتيتك، وأشبه هذا)⁽⁶⁾. فيفرّ إلى ما يستحسن مثله، ليكون مستقيماً حسناً (فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسأتيتك غداً، وسأتيتك أمس)⁽⁷⁾.

(1) الكتاب: 246/1.

(2) المصدر نفسه 251/1 والأصول في النحو: 143/1.

(3) ينظر: المقتضب: 210/3.

(1) لسان العرب: 2/ 552. مادة (قبح)

(2) ينظر: تاج العروس: 34/ 418.

(3) يُنظر: الاستعمال اللغوي القبيح دراسة في الاصطلاح والاستعمال عند سيبويه: ؟؟؟؟

(4) المعجم الوسيط: 2/ 710.

(5) الاستعمال اللغوي القبيح دراسة في الاصطلاح والاستعمال عند سيبويه: ؟؟؟؟

(6) الكتاب: 1/ 26.

(7) المصدر نفسه: 1/ 25.

صاحب الحال نكرة

يمكن أن ننتخب مسألة مجيء صاحب الحال نكرة، وما يقبح فيها وكيف يُقرأ منها إلى ما يستحسن نطقه؟ قال سيبويه في باب ما ينتصب؛ لأنّه قبيح أن يُوصف بما بعده ويُبنى على ما قبله: (وذلك قولك هذا قائماً رجلاً، وفيها قائماً رجلاً لما لم يجز أن توصف الصفة بالاسم، وقبح أن تقول: فيها قائم، فتضع الصفة موضع الاسم، كما قبح مررت بقائم وأتاني قائم، جعلت القائم حالا وكان المبني على الكلام الأول ما بعده⁽¹⁾).

لا يجوز أن يأتي صاحب الحال نكرة؛ لأنّه كالمبتدأ في معناه، وحقّ المبتدأ أن يكون معرفة، وفي استقراء كلام الفصحاء وجدنا مجيء صاحب الحال نكرة مع وجود مسوِّغ لذلك فاختصر ابن مالك تلك المسوِّغات في بيتين تعليميين، قال⁽²⁾:

ولم يُنكّر - غالباً - ذو الحال إن لم يتأخر أو يُخصّص أو يبين
من بعد نفي أو مضاهيه كلا يبيغ امرؤ على امرئ مستسهلاً

وما يعنينا من تلك المسوِّغات المسوِّغ الأول تأخر صاحب الحال، فإنّه لا يجوز أن نَصِف الصفة بالموصوف؛ فقبح في كلامهم أن يضعوا الصفة مكان الاسم فلا يجوز "فيها قائم" (ولو حسُن أن تقول: "فيها قائم" لجاز "فيها قائم رجلاً" لا على الصفة، ولكنه كأنّه لما قال: "فيها قائم"، قيل له من هو؟ وما هو؟ فقال: "رجلاً أو عبداً الله" وقد يجوز على ضعفه وحُمل هذا النصب على جواز "فيها رجلاً قائماً"، وصار حين آخر وجه الكلام، فراراً من القبح⁽³⁾).

فتأخّر صاحب الحال صار وجه الكلام من وجهة نظر سيبويه فراراً من قبح قولهم: "فيها قائم" فلا يجوز وضع الوصف موضع الاسم فيجوز حينئذٍ على ضعف "فيها قائم رجلاً" (كما أنّهم حيث استقبحوا أن يكون الاسم صفةً في قولهم: فيها قائماً رجلاً، حملوه على وجه قد يجوز لو أحرّت الصفة، وكان هذا الوجه أمثلاً عندهم من أن يحملوا الكلام على غير وجهه⁽⁴⁾).

استشهد سيبويه للوجه الذي استحسنه بقول الفصحاء من شعراء العرب⁽¹⁾: قال كثير:

لَمِيَّةٌ مُوحِشاً طَلَلٌ يَلُوحُ كأنه خَلَلٌ

وقال ذو الرّمة: وَتَحَتَ الْعَوَالِي فِي الْقَنَاءِ مَسْتَظَلَّةٌ ظُبَاءٌ أَعَارَتْهَا الْعَيُونُ الْجَاذِرُ

وقول الآخر: وَفِي الْجِسْمِ مِنِّي بَيِّنًا، لَوْ عَلِمْتَهُ شُحُوبٌ وَإِنْ تَسْتَشْهَدِي الْعَيْنُ تَشْهَدُ

أودّ أن أشير إلى أنّ الحال من النكرة ليس محل اتفاق، فما ذكر رأي سيبويه وللکوفيين والأخفش رأي آخر⁽²⁾، عرض هذا الاختلاف السهيلي بسؤال طرحه يبدو فيه مستغرباً وهو أنّ الحال لو كانت ممتعة من النكرة، وكان قبحاً في الكلام بسبب التثكير، فلماذا اتفقت العرب على جعلها حالاً إذا كانت الحال متقدمة على الاسم كما أنشد سيبويه للشعراء الثلاثة على جواز نصبها متقدمة على صاحبها النكرة⁽³⁾.

يرى الأخفش والکوفيون أنّ طلالاً وظباءً وشحوباً ورجلاً في أقوال الشعراء وتمثيل سيبويه فاعل لفعل الاستقرار المتعلق بالجار والمجرور والظرف وليس مبتدأً على رأي سيبويه، وأنّ الحال منصوب من الضمير في شبه الجملة وليس من المبتدأ المتأخر النكرة، وقد طرح السهيلي سؤالاً نصر فيه مذهب الأخفش إلا أنّه يميل إلى مذهب سيبويه، قال:

(1) الكتاب: 2/ 122.

(2) ألفية ابن مالك: 33.

(3) الكتاب: 2/ 122.

(4) المصدر نفسه: 2/ 335.

(1) ينظر: الكتاب: 2/ 123.

(2) ينظر: مغني اللبيب: 1/ 865.

(3) ينظر: نتائج الفكر في النحو: 183.

(فإن قيل: وما حمل سيبويه وغيره على أن يجعلوا "مُوحِشاً" حالاً من "طَلَلٌ" و" قائم " حالاً من رجل، إذا قلت: فيها قائماً رجل، وهو لا يقول بقول الأخفش: إنَّ قولك: رجلاً وطللاً فاعل بالاستقرار الذي تعلق به الجار؟ فلو قال بهذا القول عذراه، ولكن الاسم النكرة عنده مبتدأ، وخبره في المجرور قبله، ولا بدَّ في خبر المبتدأ من ضمير (يعود) على المبتدأ، تقدم الخبر أو تأخر، فلم لا تكون هذه الحال من ذلك الضمير ولا تكون من النكرة؟ ما الذي دعاهم إلى هذا؟⁽⁴⁾).

وقد أشار إلى أنَّ الإجابة عنه تتطلب اعتناء وتقصيًّا ولم يجد جواباً شافياً من شراح الكتاب وأنَّ الجواب يستدعي الدور المنطقي بين رأي سيبويه والأخفش، قال: (فأنت إن جعلت الحال من قولك: فيها قائماً رجل من الضمير، لم يصحَّ تقدير المضمّر إلا مع تقدير فعل يتضمنه، ولا يصحَّ تقدير فعل بعده مبتدأ؛ لأنَّ معنى الابتداء يبطل ويصير المبتدأ فاعلاً، وإذا صار فاعلاً بطل أن يكون في الفعل ضمير لتقدّم الفعل على الفاعل، وإذا بطل وجود الضمير بطل وجود الحال منه، وهذا بديع في النظر، فإن قيل: إنَّ المجرور ينوي به التأخير؛ لأنَّ خبر المبتدأ (حقه) أن يكون مؤخراً قيل: وإذا نويت به التأخير لم يصحَّ وجود الحال مقدمة على المبتدأ؛ لأنها لا تتقدّم على عاملها إذا كان معنوياً فبطل كون الحال من شيء غير الاسم النكرة، الذي هو مبتدأ عند سيبويه، وفاعل عند الأخفش، وهذا السؤال لا يلزم الأخفش على مذهبه، وإنما يلزم سيبويه ومن قال بقوله، ولولا الوحشة من مخالفة الإمام أبي بشر لنصرتُ قول الأخفش نصراً مؤزراً، وجلوت مذهبه في منصة التحقيق مفسراً! ولكن النفس إلى نصرة سيبويه أميل)⁽¹⁾.

فخلاصة المسألة والاختلاف فيها أنَّ ما رآه سيبويه فراراً من قبح تركيب لم يكن كذلك في توجيه الأخفش والكوفيين، فلم يأتِ الحال من النكرة، بل جاء على أصله حالاً من الضمير وهو أعرف المعارف، فلم يتصور الأخفش ومن تبعه فراراً من شيء ولا فُبحاً، ويبدو لي أنَّ استقراء سيبويه لهذا التركيب بباب ما ينتصب؛ لأنَّه قبيح أن يُوصف بما بعده ويُبنى على ما قبله وصفت علمي لتزكيه لغويّ كثر استعماله على ألسنة الفصحاء، وإن طال عنوان الباب، ونحن أحوج ما نكون إلى أن نَصِف قواعد عربيتنا بهذه الطريقة البعيدة عن التكلف لا بمنهج أن نقدّر متعلّقاً وهذا المتعلّق هو فعل؛ ليرفع النكرة، ونقدّر فيه ضميراً؛ ليأتي منه الحال.

المطلب الرابع

الفرار من الطول إلى اختصاره.

ليس لطول الجمل العربية مقدار معين؛ ليصلح الطول علّة لحذف شيء منها، ولكن النحاة جعلوه علّةً للحذف⁽¹⁾، وقد نُسب بعض ما حذف من حروف الكلمة إلى اختلاف لهجتين كما في "افعللت وافعاللت"، قال ابن جني: (وليس شيء يقال فيه: "افعاللت" إلا يقال فيه: "افعللت" ولا شيء يقال فيه: "افعللت" إلا يقال فيه: "افعاللت"، إلا أنه قد تَوَلَّى إحدى اللغتين في الشيء وتكثر في الأخرى، إلا أن طرح الألف من "اخْضَرَّ، واحمَرَّ، واصفَرَّ، وابيضَّ، واسودَّ" أكثر، وإثبات الألف في "اشْهَبَ وادَّهَمَ، واكْهَمَتْ" أكثر)⁽²⁾.

تباينت آراء البصريين والكوفيين في جواز حذف بعض الحروف من الاسم المقصور والممدود في تثنيتهما إذا كثرت حروفه، قال أبو البركات الانباري: (ذهب الكوفيون إلى أن الاسم المقصور إذا كَثُرَتْ حروفه سقطت ألفه في التثنية [...]) وذهبوا أيضاً فيما طال من الممدود إلى أنه يحذف الحرفان الآخران [...]. وذهب البصريون إلى أنه لا يجوز حذف شيء من ذلك في مقصور ولا ممدود⁽³⁾. ومواضع الحذف؛ لطول اللفظ مفرداً كان أو جملةً كثيرة في موروثا اللغوي.

(4) نتائج الفكر في النحو: 184.

(1) نتائج الفكر في النحو: 184-185.

(1) يُنظر: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين: 143.

(2) المنصف لابن جني: 80.

(3) الإنصاف في مسائل الخلاف: 2/ 621.

والذي يبدو لي أنّ علة الطّول متداخلة مع علتين ذكرنا من علل الفرار اللغوي، إحداهما: علة الثقل التي تستدعي خفةً، والأخرى: علة القبح التي تستدعي حسناً.

أما تداخلها مع الثقل؛ فلأنّ الطّول يُثقل الكلام ومن ثمّ يستدعي أنّ نخففه بحذف شيء منه، وقد جعل اللغويون مصطلح التخفيف أو الخفة ملازماً للطول بوصفه وسيلة في الفرار أو التخلص منه، وهذا دليل على تداخلهم، قال أبو البركات الانباري: (والذي يدلّ على أنّ طول الكلمة، وكثرة حروفها له أثر في الحذف قولهم "شهابٌ شهبابٌ، واحمَارٌ احمرارٌ"، وأصله اشهباباً واحميراراً، فحذفوا الياء لطول الكلمة وكثرة حروفها، وكذلك زعمتم أنّ "كينونة" أصلها كينونة بالتشديد، ثم أوجبتم الحذف لطول الكلمة طلباً للتخفيف؛ فدلّ على أنّ طول الكلمة وكثرة حروفها له أثر في الحذف؛ فذلك ههنا، وعلى هذا يخرج ما لم يكثر حروفه منها؛ فإنّه لا يجوز أن يحذف منه شيء لقلة حروفه)⁽¹⁾.

أما تداخل علة القبح التي تستدعي تحسين اللفظ؛ فلأنّ الطّول قد يفسد الكلام فيحذف بعضه يكمن حسنه، قال المبرد: (فأما قوله: " والشَّمْسُ وضُحَاهَا" فَإِنَّمَا وَقَعَ الْقِسْمُ عَلَى قَوْلِهِ: "قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَاها" وحذفت اللّام لطول القصّة؛ لأنّ الكلام إذا طال كان الحذف أجمل)⁽²⁾.

1. ومن مصاديق الفرار من الطّول الحذف من الخماسي، قال العكبري: (وجميع الرّباعي له جمع واحد وهو فعّال

سواء كانت حروفه كلّها أصولاً أو كانت بعضها للإلحاق؛ لأنّ الأربعة لا بدّ فيها من زيادة ألف التّكسیر لتندلّ على الجمع فلو زادوا حرفاً آخر لطالت الكلمة وهم قد حدّفوا من الخماسي فراراً من الطّول)⁽³⁾.

ويرى الدكتور حسن خميس الملخ أنّ علة الطّول لا تكون مقنعة إلا في حالات جواز حذف روابط المطابقة والإرجاع، أما حذف روابط الاستحقاق كالتتوين والنون فقد يكون بابيه المنهج التاريخي⁽⁴⁾.

وقد أجاد الدكتور نهاد الموسى في رصد حقيقة علة الطّول حين رأى أن النحاة تمسكوا بها؛ لأنّها تخدم منهجهم التعليلي الذي أخذوا به أنفسهم⁽⁵⁾، وهذا ما دفعنا إلى أن نصفها بأنّها علل استدعتها الصنعة اللغوية، وإن كانت متداخلة مع عللٍ ربّما استوجبها استقرار كلام العرب.

والفرار من الطّول إلى اختصاره أو تخفيفه له وقائع عملية كثيرة في مسائل العربيّة وأكثر ما تتجلى علة الطول في المستوى النحويّ ويليه المستوى الصرفي، ويمكن أن نذكر طائفة من مسائله⁽⁶⁾:

2. الفرار من الطول بحذف عائد الصلة.
3. الفرار من طول التتوين وتعويضه بالإضافة.
4. الفرار من طول الكلام فيلزم الإضمار.
5. الفرار من طول الشرط فجزمت "إن" فعلها وجوابها.

حذف العائد من الصلة

يمكن أن ننتخب مسألة حذف العائد من الصلة بوصفها دليلاً على الفرار من الطّول وهي من أشهر المسائل التي توظف فيها علة الطول، فالموصول لا بدّ له من عائد يرجع إليه، والعائد له أحكام، وما يعيننا هنا حذفه من جملة الصلة، فيحذف العائد إذا كان مرفوعاً ويحذف أيضاً إذا كان منصوباً وإذا كان مجروراً ولكلّ نوع من أنواع الإعراب أحكام:

- (1) الإنصاف في مسائل الخلاف: 621/2.
- (2) المقتضب: 337 /2
- (3) اللباب في علل البناء والإعراب: 185 /2.
- (4) يُنظر: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين: 144.
- (5) يُنظر: في التطور النحوي وموقف النحويين منه: 15 (بحث).
- (6) يُنظر: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين: 143-144.

أولاً: يُشترط في حذفه مرفوعاً أن يكون مبتدأً وخبره مفرد، فيُحذف مع "أي" من دون شرط إطالة الصلة، ولا يحذف صدر الصلة مع غير أي إلا إذا طالت نحو: جاء الذي هو ضاربٌ زيداً فيجوز حذف هو فتقول جاء الذي ضاربٌ زيداً ومنه قولهم: "ما أنا بالذي قائل لك سوءاً" التقدير بالذي هو قائل لك سوءاً فإن لم تطل الصلة فالحذف قليل وأجازه الكوفيون قياساً نحو: "جاء الذي قائمٌ" التقدير "جاء الذي هو قائمٌ"، ومنه قراءة يحيى بن يعمر: "تماماً على الذي أحسنٌ" بالرفع، وقراءة مالك بن دينار وابن السماك "ما بعوضةً" بالرفع (1).

ثانياً: يُشترط في حذفه منصوباً أن يكون متصلاً منصوباً بفعلٍ تامٍ أو بوصفٍ، ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَوْكَ إِن يَتَّخِذُونَكَ إِلَّا هُزُوًا أَهَذَا الَّذِي بَعَثَ اللَّهُ رَسُولًا﴾ [الفرقان: 41] أي بعثه الله (2).

ثالثاً: يُشترط في حذفه مجروراً أن يكون مجروراً بالإضافة أو بالحرف فإن كان مجروراً بالإضافة لم يحذف إلا إذا كان مجروراً بإضافة اسم فاعل بمعنى الحال أو الاستقبال، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالُوا لَنْ نُؤْتِكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرْنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ [طه: 72] والتقدير ما أنت قاضيه، وإن كان مجروراً بحرف فلا يحذف إلا إن دخل على الموصول حرف مثله لفظاً ومعنى واتفق العامل فيهما مادة ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِإِلقاءِ الْآخِرَةِ وَأَتَرَفْنَاهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ﴾ [المؤمنون: 33] أي منه (1).

فمدار البحث في حذف العائد هو ما يمكن أن يسجله النحويون من فرارٍ في بعض أحكامه وتحديداً فيما كان منصوباً منه، قال ابن هشام: (وَقَالَ الصَّفَارِ إِنَّمَا فَرَّ الْأَخْفَشُ مِنْ حَذْفِ الْعَائِدِ فِي نَحْوِ: "الَّذِي رَأَيْتَهُ نَفْسَهُ زَيْدٌ"؛ لِأَنَّ الْمُقْتَضِيَّ لِلحذف الطول وَلِهَذَا لَا يَحذف فِي نَحْوِ: "الَّذِي هُوَ قَائِمٌ زَيْدٌ" فَإِذَا فُرُوا مِنَ الطَّوْلِ فَكَيْفَ يُوَكِّدُونَ، وَأَمَّا حَذْفُ الشَّيْءِ لَدَلِيلٍ وَتَوَكُّيدِهِ فَلَا تَتَّفَاقِي بَيْنَهُمَا؛ لِأَنَّ الْمَحذُوفَ لَدَلِيلٌ كَالثَّابِتِ) (2).

والذي يلاحظ عما نُقل عن الأخفش أنه هو مَنْ فَرَّ من نطق الضمير العائد وكأنَّ الاستقراء وقع على كلامه، هكذا يعبر اللغويون في كثير من الأحيان فينسبون ما كان للعربي إلى اللغوي إذا كان له رأي في المسألة مدار البحث، والحقيقة أنَّ المسألة فيها اختلاف والأخفش أهم أطرافه واتفق معه الكسائي وخالفهم فيها ابن السراج ونُقل أنَّ أكثر المغاربة مع رأي ابن السراج من دون أن يحددوا مَنْ منهم؟ ونُقل أيضاً أنَّ النقل عن الفراء اُختلف، قال المرادي (ت 749هـ): (إذا حذف العائد المنصوب بشرطه ففي توكيده والنسق عليه خلاف أجازه الأخفش والكسائي، ومنعه ابن السراج وأكثر المغاربة واختلف عن الفراء) (3).

فمدار الاختلاف في العائد المنصوب، فإذا حُذِفَ أيجوز تأكيد المحذوف والعطف عليه؟ وقد تبيّنت أطراف الاختلاف إلا أنَّ المهم هو أن نبيّن أين وقع طول الكلام؟ ولماذا وحذف العائد المنصوب من دون غيره؟. فلو حللنا قوله تعالى: (أَهَذَا الَّذِي بَعَثَ اللَّهُ رَسُولًا) من وجهة نظر النحويين نجد أنَّ مسألة الطول تكمن في الاسم فقد طال لاجتماعه من أربعة أشياء: الَّذِي "الاسم الموصول"، وَالْفِعْلُ "بعث"، وَالْفَاعِلُ "الله"، وَالْمَفْعُولُ "رسولاً"؛ لذلك جاز الحذف فراراً من الطول، أمّا حذف المنصوب دون غيره فلا يجوز حذف المرفوع؛ لأنَّه فاعلٌ، والفاعل لا يُحذف (1).

(1) ينظر: شرح ابن عقيل: 1/ 165 وشرح الأشموني لألفية ابن مالك: 1/ 154.

(2) المصدر نفسه: 1/ 169 والمصدر نفسه: 1/ 156.

(1) ينظر: شرح ابن عقيل: 1/ 173 وشرح الأشموني لألفية ابن مالك: 1/ 159.

(2) مغني اللبيب: 794.

(3) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 1/ 456. وشرح الأشموني لألفية ابن مالك: 1/ 154

وهمع الهوامع: 1/ 350.

(1) يُنظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 2/ 125-126.

فهذا العائد المنصوب المحذوف لعلّ الطول أيجوز أن نؤكدّه أو نعطف عليه فنقول: " جَاعَنِي الَّذِي ضَرَبْتَ نَفْسَهُ " و " جَاعَنِي الَّذِي ضَرَبْتَ وَعَمْرًا " ؟ منع الأخفش تأكيد العائد المحذوف وهو أول من ذكر شرط أن لا يؤكد المحذوف، وقد نُقِلَ عنه أنّه فرّ من حذف العائد إذا وُكِّد، أي لا يجوز عنده حذف العائد مع توكيده؛ لأنّ المقصّي التوكيد يُراد به الطول والحذف يراد به الاختصار، فإذا فروا من الطول فكيف يؤكدون؟⁽²⁾.

ومما يستغرب منه أنّ المرادي وتابعه السيوطي قد نسبوا إلى الأخفش أنّه أجاز التوكيد والعطف على العائد المحذوف وهو عكس الحقيقة المتقدم ذكرها التي أوردها ابن هشام وقد نسبوا المنع إلى ابن السراج وأكثر المغاربة⁽³⁾.

المطلب الخامس

الفرار من ظواهر لغوية إلى متطلبات الصنعة

حرصاً من البحث على استقصاء حقيقة الموضوع بتفاصيله وأسبابه وحقيقته، حاولت تتبع مصطلح الفرار ومشتقاته وكيف وُظف في موارده اللغوية، فتبيّن أنّ صناعة اللغويين وأصول التفكير اللغويّ بحديثاته المبنية في كثير من تفاصيلها على العلوم العقلية كان لها أثر واضح في توظيف فكرة (الفرار من) و(الفرار إلى).

فوقعت على نصّ نُقِلَ عن ابن عصفور يوضح حقيقة الصنعة وفيه من البيان ما يغني مبحثنا هذا، ونمسك عن التعليق، قال ابن هشام: ([...]) وقد خفيت هذه النكتة على ابن عصفور فقال هربوا من محذور وهو أن يفصلوا بين كان واسمها بمعمول خبرها فوقعوا في محذور آخر وهو تقديم معمول الخبر حيث لا يتقدم خبر المبتدأ وقد بينا أن امتناع تقديم الخبر في ذلك لمعنى مفقود في تقديم معموله⁽¹⁾.

فبدا لي أن نذكر أمثلة من الظواهر اللغوية الواقعة في لغة الفصحاء، وكيف ألجأتهم الصناعة إلى أن يفرّوا إليها، وسنقتصر على صنعة واحدة بوصفها مصداقاً فنتناولها تحليلاً:

1. الفرار من الدور إلى قطعه⁽²⁾.
2. الفرار من الفصل بين المتلازمين⁽³⁾.
3. الفرار من الإضمار قبل الذكر⁽⁴⁾.
4. الفرار من العطف على المضمّر المخفوض⁽⁵⁾.
5. الفرار من تقديم الحال على صاحبها المجرور⁽⁶⁾.
6. الفرار من عمل لات في غير الزمان⁽⁷⁾.
7. الفرار من اجتماع حرفي عطف⁽¹⁾.
8. الفرار من العطف قبل تمام الجملة المعطوف عليها⁽²⁾.

(2) ينظر: مغني اللبيب: 794.

(3) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 1/ 456 وجمع الهوامع: 1/ 350.

(1) مغني اللبيب: 796.

(2) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، ركن الدين الاسترأبادي: 1/ 344.

(3) يُنظر: الإنصاف في مسائل الخلاف: 1/ 249 وشرح التصريح على التوضيح: 1/ 478.

(4) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 1/ 132 وجمع الهوامع: 3/ 120.

(5) ينظر: الأصول في النحو: 2/ 251.

(6) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: 2/ 268.

(7) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني: 1/ 378.

(1) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني: 2/ 279.

الفرار من الدور إلى قطعه.

بدا لي أن انتخب مسألة الدور المنطقي؛ لتكون شاهداً على إجراءات الصنعة اللغوية واستعمال الدور وغيره من المفاهيم المنطقية التي وُظفت في البحث اللغوي، إنما هو توظيف صنعة وتداخل ثقافات العلوم العقلية، فتعدّ جزئية ضمن إجراءات أصول التفكير اللغوي فقصدت أن أخص التأثير المنطقي في البحث اللغوي بمطلب لما له من أثر بالغ في قوانين العربية ربما يفوق الأصول الأخر التي أثرت في طريقة تفكير اللغويين، فضلاً عن أهمية مفهوم الدور في المعالجات اللغوية، وأظن أن هذه الأهمية دفعت ابن جني إلى أن يعقد له باباً في خصائصه، قال: (باب في الدور والوقوف منه على أول رتبة هذا موضع كان أبو حنيفة -رحمه الله- يراه ويأخذ به، وذلك أن تؤدي الصنعة إلى حكم ما مثله مما يقتضي التغيير؛ فإن أنت غيرت صرت أيضاً إلى مراجعة مثل ما منه هربت، فإذا حصلت على هذا وجب أن تقيم على أول رتبة، ولا تتكلف عناء ولا مشقة⁽¹⁾).

وذكر ابن جني أن أبا علي -رحمه الله- أنشده بيتاً مبني معناه على مفهوم الدور قال فيه⁽²⁾: رأى الأمر يفضي إلى آخر فصير آخره أولاً، وقد ضمن الشعراء مفهوم الدور في أشعارهم بطريقة طريفة، قال الشيخ جمال الدين بن نباتة⁽³⁾:

مَسْأَلَةُ الدَّورِ جَرَتْ بَيْنِي وَبَيْنَ مَنْ أَحَبَّ
لَوْلَا مَشِيبي مَا جَفَا وَلَوْلَا جَفَاؤُهُ لَمْ أَشِبْ

والدور مصطلح ومفهوم منطقي، يُراد به توقف كل واحد من الشئيين على الآخر⁽¹⁾، وبطريقة أخرى، هو توقف شيء بالذات وبغير الواسطة على أمر يتوقف ذلك الأمر على ذلك الشيء⁽²⁾، وأظنه يصلح أن يكون علة لفكرة الفرار اللغوي.

ومثاله عند المنطقة أن القضية قول يحتمل الصدق والكذب وهي ترادف الخبر فتعريفه تعريفها ولهذا يعترض بأن الصدق والكذب مطابقة الخبر للواقع وعدم مطابقته له فيلزم الدور؛ لأن الخبر مأخوذ في تعريف الصدق والكذب، وهما مأخوذان في تعريف القضية التي هي الخبر، فتوقف معرفة الخبر على الخبر ويجاب بأن الصدق هو المطابقة للواقع والكذب هو اللامطابقة للواقع وهما بهذا المعنى لا يتوقفان على الخبر والقضية فلا يلزم الدور⁽³⁾.

فهذا المصطلح بمفهومه دخل البحث اللغوي بتأثيرات النزعة المنطقية، فأعمل اللغويون كثيراً من مسائل اللغة والنحو وفقاً لمفهوم الدور، إذ يتوقف الشيطان في قضية لغوية أحدهما على الآخر في الإبدال أو الإعلال أو الإمالة أو غيرها بفعل النزعة العقلية والثقافة المنطقية.

ولعل أوضح مصاديق الصنعة اللغوية في علة الدور والفرار منها ما أورده ابن جني في الإبدال، قال: (وكذلك قياس فعالة من القوة إذا كسرت أن تصير بها الصنعة إلى قواء ثم تبدل من الهمزة الواو كما فعل من قال "الأتلويا" فيصير اللفظ إلى "قواو"، فإن أنت استوحشت من اكتناف الواوين لألف التكسير على هذا الحد وقلت: أهمز كما همزت في "أوانل" لزمك أن تقول: "قواء" ثم يلزمك ثانياً أن تبدل من هذه الهمزة الواو على ما مضى من حديث "الأتاويا" فتعاود أيضاً قواو ثم لا تزال بك قوانين الصنعة إلى أن تبدل من الهمزة الواو ثم من الواو الهمزة ثم كذلك ثم كذلك إلى ما لا غاية، فإن أدت

(2) ينظر: النحو الوافي: 1/ 669.

(1) الخصائص: 1/ 209.

(2) المصدر نفسه: 1/ 209.

(3) ينظر: خزانة الأدب وغاية الأرب، ابن حجة الحموي: 1/ 356 وتاج العروس: 3/ 170.

(1) يُنظر: الكليات: 447.

(2) دستور العلماء، جامع العلوم في اصطلاحات الفنون: 2/ 79.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 3/ 5.

الصنعة إلى هذا ونحوه وجبت الإقامة على أول رتبة منه وألا تتجاوز إلى أمر ترد بعد إليها، ولا توجد سبيلا ولا منصرفاً عنها⁽⁴⁾.

ويمكن أن نذكر طائفة من مسائل الدور في الفكر النحوي:

1. لزوم الدور في ألف "أعلى" يثبت لمنع صرفه ويصرف لزواله⁽⁵⁾.
2. لزوم الدور في حدّ العطف فمعرفة المعطوف على حرفه، ومعرفة الحرف على العطف⁽¹⁾.
3. لزوم الدور في أن العلم بالصفة المشبهة متوقف على استحسان إضافتها إلى الفاعل، واستحسان إضافتها إلى الفاعل موقوف على العلم بكونها صفة مشبهة⁽²⁾.
4. لزوم الدور في تفسير الإعراب بمعنى العامل، والعامل بمعنى الإعراب⁽³⁾.

الإمالة في "رمي"

أظن أن مسألة إمالة "رمي" خير دليل على قضية الفرار من الدور، فالإمالة (أن تتحو بالفتحة نحو الكسرة، فتميل الألف التي بعدها نحو الياء لضرب من تجانس الصوت)⁽⁴⁾.

وللإمالة أسباب ستة وهي: الكسرة في اللفظ، أو كسرة تعرض للحرف في بعض المواضع، أو الياء الموجودة في اللفظ، أو لأن الألف منقلبة عن الياء، أو لأن الألف تنزل منزلة المنقلبة عن الياء، أو إمالة لإمالة⁽⁵⁾.

فالسبب الرابع هو مدار بحثنا إذا كانت الألف منقلبة عن ياء، قال سيبويه: (وقال أكثر الفريقين إمالة: رمي، فلم يمل، كره أن ينحو نحو الياء، إذ كان إنما فر منها، كما أن أكثرهم يقول رد في فعل، فلا ينحو نحو الكسرة؛ لأنه فر مما تبين فيه الكسرة، ولا يقول ذلك في حبل، لأنه لم يفر فيها من ياء، ولا في معزى)⁽⁶⁾.

فالألف لا تكون أصلاً، بل زائدة، أو منقلبة عن ياء أو واو فمثال المنقلبة عن الياء ألف "رمي" لأنه من الرمي، والألف لا تخلو أن يكون معها حرفان أو أكثر، فإن كان معها حرفان حكمت عليها بانقلابها من أصل، فلا بد من الفاء والعين واللام، نحو: "رمي وغزا"، وإن كان معها أكثر من حرفين، فلا يخلو أن يكون معها ثلاثة أحرف أصيلة فصاعداً، أو حرفان أصليان وما عدهما زائداً، أو محتمل أن يكون أصلاً وأن يكون زائداً⁽¹⁾.

أمّا حكم المضارع من هذه الأفعال "رمي وغزا" فإن الماضي فإن كان على "فعل" فإن مضارعه إن كان من ذوات الياء على "يفعل" بكسر العين نحو: يرمي، وإن كان من ذوات الواو، على "يفعل" نحو: يغزو⁽²⁾.

فالفعل المعتل اللام "رمي" أصله "رمي" قلبت الياء ألفاً؛ لأنها في موضع حرف متحرك وقبلها فتحة، فلو حاولنا إمالتها بحسب السبب الرابع من أسباب الإمالة وهو أن الألف منقلبة عن ياء، فسنجري عليها حكم الياء المعتلة في موضع المتحرك وقبلها فتحة؛ فتقلب ألفاً، ومن ثم ثمال، وهكذا إلى ما لا نهاية، فكره أن يميل ألف "رمي" ياء؛ لأنه فر مسبقاً من

(4) الخصائص: 211/1.

(5) شرح شافية ابن الحاجب، ركن الدين الاسترأبادي: 344 / 1.

(1) ينظر: همع الهوامع: 185/3.

(2) ينظر: شرح التصريح على التوضيح: 47 / 2.

(3) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني: 72 / 1.

(4) سر صناعة الإعراب: 67 / 1.

(5) ينظر: الأصول في النحو: 160/3 وأسرار العربية، أبو البركات الأنباري: 279.

(6) الكتاب: 126/4.

(1) ينظر: الممتع الكبير في التصريف: 186.

(2) ينظر: المصدر نفسه: 339.

الباء حين قلبها ألفاً؛ لأنّها في مَوْضِعِ حرفٍ متحركٍ وقبلها فتحةٌ، وبذلك قطع الدور الذي لا ينتهي؛ وقد حاول سيبويه أن يقرب الفكرة في نصّه المتقدم، فذكّر نظيراً للألف مع فارق لم يحدث فيه دوراً، فلا نقول ذلك في حُبلى ومعزى؛ لأنّه لم يفرّ فيها من ياء.

وقد كان لنصّ سيبويه هذا ورصده للفرار من الدور ومن ثمّ قطعه بين الألف والياء أثرٌ في بحث ظاهرة الإمالة، فقد وظفها اللغويون من بعده وقاسوا عليه أفعالاً أخر تشترك في العلة نفسها، قال رضي الدين: (قال سيبويه: وكَرِه بعض العرب إمالة نحو: "رَمَى" لكرهه أن يصيروا إلى ما فرّوا منه: يعني أنهم قبلوا الياء ألفاً أولاً فلم يقبلوا الألف بعد ذلك ياءً، قلت: وينبغي على هذا أن يكرهوا إمالة نحو: باب وعاب وباع وهاب؛ لحصول العلة المذكورة)⁽³⁾.

وفي مورد آخر من كتاب سيبويه فُرّ من دور الألف والياء في الفعل "رمى" نفسه ولكن ليس في باب الإمالة وإنما في باب الحذف عند التقاء الساكنين، قال في باب ما يحذف من السواكن إذا وقع بعدها ساكن: (وذلك ثلاثة أحرف: الألف، والياء التي قبلها حرفٌ مكسورٌ، والواو التي قبلها حرفٌ مضموم، فأما حذف الألف فقولك: "رمى الرجل" وأنت تريد رَمَى، ولم يخف، وإنما كرهوا تحريكها؛ لأنّها إذا حُرِكتْ صارتْ ياءً أو واواً، فكرهوا أن تصير إلى ما يستقلون فحذفوا الألف حيث لم يخافوا التباساً)⁽¹⁾.

ف"رمى" أصلها "رَمَى" قلبتِ الياء ألفاً؛ لأنّها في مَوْضِعِ حرفٍ متحركٍ وقبلها فتحةٌ فكرهوا تحريكها في قولنا: "رمى الرجل"؛ لأنّها إذا تحركت صارت ياءً وإذا صارت ياءً قلبت ألفاً؛ لأنّها في مَوْضِعِ حرفٍ متحركٍ وقبلها فتحةٌ، فقلبها ياء، الياء ألف لا ينتهي إلا بالفرار من الدور من طريق قطعه بتسكين الألف ثم حذفه.

وفي خلاصة المسألة أظن أن التعليق على أثر المنطق في قوانين اللغة العربية سيكون لغواً، فقد تبين أثر الدور المنطقي في البحث اللغوي وكيف وظف مفهوم الدور وقطعه في الفرار من قضايا لغوية فرضتها الصنعة اللغوية وأصول التفكير اللغوي.

المطلب السادس

الفرار من الصنعة اللغوية إلى متطلبات تخفيفها

هذا المطلب يعرض الفكرة بخلاف مضمونها في المطلب السابق فيلجأ اللغويون إلى صنعتهم كلما وجدوا ما لا يتفق وضوابطهم التي قالوا بها، فصارت صنعتهم ملجأ يفرّون إليه إلى أن استشعروا بتكالف بعض ضوابطها فأصدروا إحصاءً تدلّ على أنهم يتراجعون في طائفة منها، فظهرت على ألسنتهم مفاهيم: التعسف، والتكلف، والإجحاف، وغيرها من الإحكام التي وُصفتُ بها إجراءاتهم ومعالجاتهم اللغوية إلى أن فرّوا منها.

الفرار من الإجحاف.

يمكن أن ننتخب مسألة الفرار من الإجحاف بوصفها شاهداً على إجراءات الصنعة اللغوية، وتبعات أصول التفكير اللغوي، ومنهجية تقنين قواعد اللغة العربية.

ولا أظن أن الفرار من الإجحاف يمكن أن يتّضح على نحو جلي ما لم نفهم الإجحاف أولاً؛ لنفرّ منه.

الإجحاف لغةً:

وردت في المعجمات اللغوية معانٍ عدة لمادة "جحف"، فما يتعلق منها بمفهوم الإجحاف اللغوي، وما يقرب من معناه الاصطلاحي ثلاثة معانٍ، وهي على النحو الآتي:

1. أَجْحَفَ بِالْأَمْرِ: قَارَبَ الْإِخْلَالَ بِهِ⁽¹⁾.

(3) شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين الاسترأبادي: 11/3.

(1) الكتاب: 4/156.

(1) ينظر: لسان العرب: 9/22.

2. أجحف بهم فلان: كلفهم ما لا يُطاق⁽²⁾.

3. سَنَّةٌ مُجْحَفَةٌ: مُضِرَّةٌ بِالْمَالِ⁽³⁾.

الإجحاف اصطلاحاً:

لا أعلم -في حدود اطلاعي- أن باحثاً وضع تعريفاً لمفهوم الإجحاف الذي وظفه اللغويون في مؤلفاتهم*؛ ليختصر عليّ الوقت والجهد؛ فكان لا بدّ من دونه خبط القتاد.

ورد مصطلح الإجحاف عند سيبويه في مواضع عدة⁽¹⁾، ولم يرد عند المبرد مع أنه اقتضب الكتاب، وقُلّ استعماله جداً عند ابن السراج⁽²⁾، واستعمله النحاس⁽³⁾، وابن الوراق⁽⁴⁾، ووظفه كثيراً ابن جني في خصائصه، ولمعه، وسرّ صناعته، ومحتسبه، وقد نقله عن شيخه أبي علي⁽⁵⁾.

فتوالى استعماله وكثر عند اللغويين بعد ابن جني وفي مستويات اللغة الأربعة: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية إلا أن أوسع المستويات توظيفاً للإجحاف هو المستوى الصرفي ويليهِ المستوى النحويّ وقُلّ جداً في المستوى الصوتي، أما المستوى الدلاليّ فإذا نظرنا إلى علة الالتباس والسعي إلى أمنه لتبين أن الإجحاف حكم غرضه أمن لبس المعنى من انتهاكات الصناعة اللغوية، ومن ثم نجد الدلالة ماثلة في المستويات الأخر.

ولو تصفحنا نصوص اللغويين في توظيف فكرة الإجحاف لتّضح لنا أن أكثر ظواهر العربية مصداقاً لحكم الإجحاف هما: أولاً: الحذف وتواليه، وهو أوسع مضامينه وأكثر تطبيقاته حتى بدا لي أول الأمر في استقراء حقيقته أن الإجحاف في الحذف لا غير؛ لكثرة إصدار حكم الإجحاف على الحذف وتواليه واختصار المختصرات.

ثانياً: الإعلال وتواليه، وهو ثاني أوسع ظاهرة بعد الحذف.

فنبداً بسبويه توثيقاً لجذورها، قال: (واعلم أن ما جاء في الكلام على حرفٍ قليلٍ، ولم يشذ علينا منه شيء إلا ما لا بال له إن كان شذ؛ وذلك لأنّه عندهم إجحاف أن يذهب من أقل الكلام عدداً حرفان، وسنبين ذلك إن شاء الله. واعلم أنّه لا يكون اسمٌ مظهرٌ على حرفٍ أبداً؛ لأنّ المظهر يسكت عنده وليس قبله شيءٌ ولا يلحق به شيءٌ، ولا يوصل إلى ذلك بحرف، ولم يكونوا ليحذفوا بالاسم فيجعلوه بمنزلة ما ليس باسم ولا فعلٍ وإنما يجيء لمعنى⁽¹⁾).

ونلاحظ ابن جني في أحد نصوصه يقرّ بإجحاف حذفين في كلمة واحدة إلا أنّه يحتج له ويقبسه بكلمة فيها أكثر من حذفين ولم تلتبس، قال: (...) فمن قال كأي فهي "أي" دخلت عليها الكاف [...] ومن قال كأي بوزن كعين، فأشبه ما فيه أنّه لما أصاره التعبير على ما ذكرنا إلى كيء، قدم الهمزة، وأخر الياء، ولم يقلب الياء ألفاً، وحسن له ذلك ضعف هذه الكلمة، وما اعتورها من الحذف والتغيير، ومن قال: "كأ" بوزن كعن، فإنه حذف الياء من كيء تخفيفاً أيضاً.

(2) ينظر: أساس البلاغة: 1/ 124.

(3) ينظر: أساس البلاغة: 1/ 124 و لسان العرب: 9/ 22.

* هنالك أطروحة دكتوراه قيّد البحث في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل بعنوان (الإجحاف في الدرس اللغوي) للطالبة نجلاء حميد، أرجو أن تُوفق وتُثمر نتائجها؛ لتبين موضوع الاجحاف على نحو أوسع.

(1) ينظر: الكتاب: 4/ 218، و 4/ 376 و 4/ 460.

(2) ينظر: الأصول في النحو: 3/ 296.

(3) ينظر: إعراب القرآن: 1/ 78.

(4) ينظر: علل النحو: 203، 351.

(5) ينظر: سر صناعة الإعراب: 1/ 316 والخصائص: 1/ 226 و 2/ 281 واللمع: 117 والمحتسب: 1/ 51.

(1) الكتاب: 4/ 218.

فإن قلت: إنَّ في هذا إجحافاً بالكلمة؛ لأنَّه حذف بعد حذف، قلت: ليس ذاك بأكثر من مصيرهم من أيمن الله إلى م الله وم الله، وإذا كثر استعمال الحرف حسن فيه ما لا يحسن في غيره من التغيير والحذف، فاعرف ذلك إن شاء الله⁽²⁾. ومن مصاديق القول بفكرة الإجحاف ما رسخ في فكر اللغويين من ظاهرة الإعلال وإمكانية تواليه في بنية واحدة ما قاله ابن مالك: (وذلك يجب إبدال الواو ياءً إذا كانت عين فعّال وكان فعّال جمعاً لواحد صحت لامه وأعلت عينه كـ"دار وديار" أو سكنت كـ"تؤب وثياب" أو جمع فيها الأمران كـ"ريح ورياح"، فلو كانت اللام واواً أو ياءً وجب تصحيح العين في الجمع؛ لئلا يتوالى إعلالان، وذلك أنَّ اللام في هذا الجمع تتطرف بعد ألف زائدة فيجب إبدالها همزة لما تقدم ذكره، فلو أعلت العين أيضاً بإبدالها ياءً فقل في جمع جَوَّ: جِواء، وفي جمع رِيَّان: رِواء لزم توالى إعلالين وذلك إجحاف بالأصل فلجئ إلى تصحيح العين فقل: جِواء ورواء، وكذلك حكم ما أشبههما)⁽³⁾.

وبعد عرضنا المتعجل لفكرة الإجحاف يمكن أن نعرِّفه بأنَّه حكم أجراه اللغويون تخفيفاً من تبعات الصنعة اللغوية واستشعاراً بتعسفها فيما تلتبس فيه الدلالات، وأكثر مصاديقه الحذف والإعلال.

وعوداً على بدء اتضح لنا الإجحاف وليس هناك ما يجحفنا من أن نتبين كيف فر اللغويون منه، وهذه المسألة من بين مسائل الفرار من الصنعة اللغوية تدلّ على عكس فكرة المطلب الخامس، وفيها مفارقتان: الثانية منهما أفرق من الأولى:

إحداهما: أنَّ هذا الفرار هو فرار لغوي من صنعته لا فرار عربي من لهجته كما افترضه اللغويون، وكما قرَّرناه في المطالب الأربعة الأول.

والأخرى: أنَّ الفرار من الإجحاف هو فرار من الصنعة وتعسفها وليس فراراً إليها، -كما هو مقتضى المطلب الخامس- فحكموا عليها بالإجحاف، وقد اتضح ذلك في المقدمات والتعريف، وسنتنبّه منه في تحليل أحد مصاديقها.

النسبة إلى "أمية" "أموي"

بدا لي أن نختار قضية النسبة إلى "أمية" بوصفها شاهداً على الفرار من الإجحاف، ففي النسبة إلى مدينة أو قبيلة أو صنعة لا بدّ من أن نزيد على المنسوب ياءً مشدّدة تكون حرف إعراب يتوالى عليه الرفع والنصب والجر، وأن نكسرهما لمناسبة ياء النسبة، وإضافة هذه الياء إلى الاسم نسبةً يقتضي حدوث تغييرات في آخره وما قبل آخره بحسب طبيعة الاسم المراد النسبة إليه وعدد حروفه وأهم هذه التغييرات الحذف من الاسم المنسوب إليه⁽¹⁾.

قال سيبويه في النسبة إلى أمية: (وفي أمية: أموي، وذلك أنهم كرهوا أن توالي في الاسم أربع ياءات، فحذفوا الياء الزائدة التي حذفوها من سليم وثقيف حيث استقلوا هذه الياءات، فأبدلوا الواو من الياء التي تكون منقوصة؛ لأنّك إذا حذفته الزائدة فإنّما تبقى التي تصير ألفاً، كأنه أضاف إلى فعلٍ أو فعلٍ)⁽²⁾.

فعندما يُنسب إلى اسم ما نحذف من آخره أصواتاً، منها الياء المشدّدة وهما صوتان، والياء المشدّدة لها أحوال بحسب عدد الأحرف التي تسبقها وهي على النحو الآتي⁽³⁾:

1. الياء المشدّدة بعد ثلاثة أحرف فأكثر، سواء أكانت الياءان زائدتين أم إحداهما زائدة والأخرى أصلية، نحو: "كرسي" ممّا آخره ياءان ليستا للنسب، "وشافعي" ممّا آخره ياءان للنسب، فنقول في النسب إليهما: "كرسي"، و"شافعي"، فتحذف الياء المشدّدة منهما، وتجعل مكانها ياءً للنسب.

(2) سر صناعة الإعراب: 1/ 316.

(3) إيجاز التعريف في علم التصريف: 122-123.

(1) ينظر: الأصول في النحو: 3/ 73-77 وشرح التصريح على التوضيح: 2/ 588.

(2) الكتاب: 3/ 344.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 3/ 73-77 وشرح التصريح على التوضيح: 2/ 588.

2. الياء المشددة بعد حرفين حُذفت الأولى فقط، نحو: أُمِيَّة.
3. الياء المشددة بعد حرف واحد لم تحذف واحدة منها، بل تفتح الياء الأولى أو ترد إلى أصلها إذا كانت واواً وإلا أُبقيت على صورتها، وتقلب الياء الثانية واواً لئلا تجتمع الياءات تقول في: طَي، وحي: طووي، وحيوي؛ لأنَّهما من "طويت، وحييت".

ما يعنى به مدار بحثنا هو النسبة إلى ما كان آخره ياءً مشددة بعد حرفين، نحو: تحية وثدي وأمية، ولو حاولنا أن نتحرى أقوال العلماء في النسبة إلى أمية حين قالوا: "أموي" لتبين لنا أنهم يخرجونها على قولين قاسمهما المشترك الصنعة اللغوية وطريقة التفكير المعيارية في تقنين الظواهر، ويمكن عرضهما على النحو الآتي:

أحدهما: ما خرج سيويه في نصه المتقدم ذكره من أنهم حذفوا الياء الثانية المتحركة "أُمِيَّة" فصارت "أُمِيَّة"؛ لأننا لو حذفنا الساكنة لانقلبت الياء الثانية ألفاً؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها فحذف المتحركة أولى، ومن ثمَّ قلبت الياء الساكنة واواً لأجل النسب فصارت أُمُوياً .

والآخر: حذف الياء الأولى الساكنة "أُمِيَّة" فصارت "أُمِيَّة" وقلب الياء الثانية ألفاً؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها، ومن ثمَّ قلبت الألف واواً لوجوب كسر ما قبل ياء النسب وكراهة اجتماع الياءات مع الكسرة لو قلبت ياءً [...] كَانَ حَذْفُ السَّاكِنِ يُؤَدِّي إِلَى قَلْبِ الْمَتْحَرَكَةِ وَאוً، وَخُرُوجِهَا عَنْ شَبهِ الْيَاءِ، وَهَمَّ يَفْرُونَ فِي هَذَا الْبَابِ مِنَ الْيَاءَاتِ⁽¹⁾. فصارت أُمُوياً.

يبدو لي أن نتحرى صنعتهم التي ألزموا بها أنفسهم - فيما يتعلق بالمسألة المطروحة للبحث - والتي أخضعوا في ضوءها كلام العرب الذي وردهم سماعاً إلى أن صار حكمهم بالإجفاف:

 1. كراهة اجتماع الياءات؛ فلا بدَّ من حذف بعضها.
 2. كل واو وباء إذا تحركتا بأي حركة وانفتح ما قبلهما؛ فلا بدَّ من قلبهما ألفاً.
 3. إذا اجتمعت ياءان فالمتحركة أولى بالحذف؛ لأنَّك لو حذفت الساكنة بقيت المتحركة وقلبها فتحة، فيجب قلبها ألفاً.
 4. إذا اجتمعت ياءان فالساكنة أولى بالحذف؛ لأنَّ حذفها يُؤدِّي إلى قلب المتحركة واواً، فيخرجها عن شبه الياء.
 5. قلب الياء واواً لوجوب كسر ما قبل ياء النسب.

فنظر اللغويون إلى ما ورد عن العرب في النسب إلى أمية بـ"أموي" فلم يجدوا في هذه النسبة الياعين المدغمة إحداهما في الأخرى وواقع الحال وجود صوتين جديدين:

أحدهما: الواو التي قبل ياء النسب.

والآخر: الياء المشددة التي أُضيفت لمعنى النسب.

فحاولوا أن يفسروا اختفاء الياعين في "أُمِيَّة" حين نُسب إليها "أموي" فما كان عليهم إلا أن يلتمسوا لاختفائهما مخرجاً؛ فقالوا بالحذف، فبعضهم حذف الياء الأولى وقلب الثانية، وبعضهم حذف الثانية وقلب الأولى، ولم يستطع أحدٌ منهم القول بحذف الاثنين معاً، قال سيويه: (وذلك لأنَّه عندهم إجحاف أن يذهب من أقل الكلام عدداً حرفان)⁽¹⁾.

وهذا ما استشعر به الشيخ خالد الأزهرى حين حذف إحدى الياعين، فأصدر حكمه، قال: (حُذفت الأولى فقط) فراراً من الإجحاف⁽²⁾. شعوراً منه بتكلف حذفهم للياء الأولى فكيف تُحذف الثانية! ففي حذفها حينئذٍ إجحافٌ .

(1) علل النحو: 532.

(1) الكتاب: 4/ 218.

(2) شرح التصريح على التوضيح: 2/ 589.

فانّضح لنا بعد هذا السجال بين فرارٍ وإجحاف أنّ الفرار من الإجحاف هو فرارٌ من تعسف الصنعة وتكّلف إجراءاتها مع أنّهم في كثيرٍ من ظواهر العربية يهرعون إلى صنعتهم؛ ليخرجوا ما لا يتفق معها، وفي فرارهم من الإجحاف نجدهم قد فرّوا منها، وما وصفهم لإجراءاتهم بالإجحاف إلا اعتراف منهم بتبعات النزعة العقلية في معالجة الظواهر اللغوية وما كان لأيّ أحد أن يحذف في شيء إلا بعد تعسفٍ، وما كان ليتعسف إلا بعد تكّلفٍ، هكذا يبدو لي -والله أعلم- أنّ تبعات النزعة العقلية لطباع الأشياء تتدرج من التكّلف ثم التعسف ثم الإجحاف ثم الانتهاك، وهذه المصطلحات كلّها أحكام وردت على ألسنة اللغويين تجاه صناعتهم.

وإن كان لي عندّ -كما عبّر الجاحظ- فما عندي أنّ اللغويين لو نظروا في النسبة إلى أمية نظرةً وصفيةً مصحوبةً بشيءٍ يسيرٍ من التعليل لكان أفضل للعربية من هذه التعقيدات أولاً، ولأمكننا أن نحذف الياعين دفعةً واحدةً من دون أن يكون هناك إجحاف ومن ثمّ لا فرار، والاستقراء الوصفي أنّ النسبة إلى أمية أمويّ وما حدث أنّ الياعين حُذفتا وجيء بالواو لأجل النسب وكفى الله اللغويين شرّ الإجحاف والفرار.

وربّ معترض يقول: كيف يُحذف حرفان دفعةً واحدةً ولا إجحاف فيهما، واللغويون القدماء حذفوا ياءً واحدةً وحكموا على حذف الثانية بالإجحاف ولم يحذفوها فراراً منه؟.

الجواب أنّ الإجحافَ إجحافُ الفكر المعياري المتشدد في أحكامه والمتكّلف في تعليلاته العقلية البعيدة عن واقع اللغة، فمحاولة الحذف بعد الحذف بوصفها إجراءً تعليلياً لم يكن حكماً لغوياً بمعزل عن أحكام آخر أُجريت على اللفظ نفسه محاولةً منهم لتفسير البنية التي نطق بها العربيّ الفصيح حين قال: "أمويّ" فالإجحاف قائم في:

1. فكّ تشديد الياعين فظهر سكون الأولى وفتح الثانية.
2. اختيار حذف الياء الثانية خوفاً من تغيير سيلحق الياء الأولى.
3. قلب الياء الثانية واواً لوجوب كسر ما قبل ياء النسب.
4. اختيار حذف الياء الأولى وقلب الثانية ألفاً لعلّ ذكرناها.
5. قلب الألف واواً لوجوب كسر ما قبل ياء النسب

فلم يكن حذف الياء الثانية إجحافاً بمعزل عن كلّ هذه الاجحافات المذكورة، فحكمهم بالفرار من الإجحاف صدر وهذه التمحلات كلّها راسخة في عقولهم وثقّاس بعضها على بعض قياس شبه وقياس علة، وما سمع من الشواهد على ما لم يُسمع منها، بل على ما يُفترض لو نُطق به، فصارت هذه إجحافاً لا يجوز الخروج عنها؛ لذلك جاء حكمهم على حذف الياء الثانية بأنّه إجحاف وقد فرّ منه، فهذه التخرصات كلّها تخلصنا منها بنظرتنا الوصفية فلم يُرصد إجحاف في حذف الياعين وتعليلنا بمجيء الواو لأجل النسب مقبول، وقد قيل به من قبل، مع أنّ الصنعة قد سمحت بتوالي إعلالين ولم يحكموا بالإجحاف ومن ثمّ لم يكن هنالك فرار، قال ركن الدين الاسترابادي في أصل "جاء": ([...] إذا اجتمعت همزتان في مثلها قلبت الثانية ياء ثم أعلنت إعلال قاض، ولا يهربون عن توالي إعلالين: هما قلب العين همزة، وقلب اللام ياء)⁽¹⁾. وما أودّ أن أختتم به أننا لا ننظر إلى فكرة الإجحاف نظرة جزئية من توالي حذفين أو توالي إعلالين، بل ننظر إليها على أنّها إجحاف في منهج التفكير اللغوي ومعالجة الظواهر.

النتائج

1. استقصينا بفضل الله ومثّه علينا فكرة لغوية في مصدر العربية الأقدم لم يُسلط عليها الضوء مفهوماً ومصطلحاً فوضعنا لها حداً نظنّ أنّه من الحدود المانعة الجامعة لحقيقتها.
2. الفرار وسيلة تخلّص يكمن في إجراءاته ظواهر لغوية عدة: إعلال وإبدال وقلب وإمالة وإدغام وحذف وغيرها تستدعيه علل، تسعى كلّها إلى استقامة النطق وحسن التعبير.

(1) شرح شافية ابن الحاجب، ركن الدين الاسترابادي: 1/ 189.

3. فصاحة اللفظ وبلاغة التركيب غاية يعمل الفرار اللغوي على ضمانه بوصفه وسيلة تخلص من موانع الفصاحة وقوادح البلاغة فما يُستقل نطقه يلجأ الى خفته، وما يلتبس يسعى إلى أمنه، وما يقبح تركيبه يعمد إلى حسنه، وما يطول من لفظ يُسرع إلى اختصاره وتخفيفه على اللسان.
4. يرى اللغويون أنَّ طائفة من الأسباب التي تكمن وراء الفرار استنقت من استقرار كلام العرب، وقد رصدنا أنَّ طائفة منها فرضتها الصنعة اللغوية وأصول التفكير النحوي، وكانت النزعة المنطقية لها الأثر البالغ في صنعتهم.
5. خلّص البحث في بعض مطالبه إلى أنَّ يضع حدًّا لعلّة الثقل وحدًّا لظاهرة الإجحاف اللغوي.
6. تبين أنَّ الفرار من الإجحاف هو فرارٌ من تكلف الصنعة وتعسف معالجاتها، وقد قرّر البحث ألاّ يجرأ ظاهرة الإجحاف بالنظر إلى إجراءاتها الجزئية من توالي حذفين أو توالي إعلالين، بل صار الحكم على أنّه إجحاف في منهج التفكير اللغوي ومعالجة الظواهر.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، 1426هـ/2006م .
- أسرار العربية، أبو البركات الانباري، تح : د. فخر صالح قدارة، دار الجبل، بيروت، 1415هـ/1995م .
- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، الطبعة الثالثة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1408هـ/ 1988م.
- ألفية ابن مالك، ابن مالك الطائي الجبالي، دار التعاون (د.ط) (د.ت) .
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، أبو البركات الانباري، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط4، دار إحياء التراث العربي، 1380هـ/1961م .
- إيجاز التعريف في علم التصريف، ابن مالك الطائي الجبالي، تحقيق: محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1422هـ/ 2002م.
- تاج العروس من جواهر القاموس ، مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق محمود محمد الطناجي (د.ط) (د.ت) .
- تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1422هـ/2002م.
- تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت 2001م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ابن قاسم المرادي، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، 1428هـ/ 2008م.
- التوقيف على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق، د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، دار الفكر، بيروت 1410هـ.
- الجنى الداني في حروف المعاني، ابن قاسم المرادي، تحقيق، د. فخر الدين قباوة والأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1413هـ/1992م.
- حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، محمد بن علي الصبان الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ/1997م.
- خزانة الأدب وغاية الأرب، ابن حجة الحموي، تحقيق، عصام شقيو، دار ومكتبة الهلال، دار البحار، بيروت، 2004م.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب - بيروت. (د.ط) (د.ت).

- دستور العلماء جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري، **عَرَب عباراته الفارسية**: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ/2000م.
- سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: د. حسن هندأوي، دار القلم، دمشق، 1405هـ/1985م.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل العقيلي المصري، **تحقيق**، محمد محيي الدين عبد الحميد، ط20، دار التراث القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، 1400هـ/1980م.
- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، نور الدين الأشموني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مكتبة النهضة المصرية 1970 م .
- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهرى، مطبعة الاستقامة، القاهرة 1947م.
- شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الإستراباذي، تحقيق محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1395هـ/1975م.
- شرح الكافية الشافية، ابن مالك، **تحقيق**، عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة.
- شرح المفصل، موفق الدين ابن يعيش، عالم الكتب بيروت (د.ت) (د.ط).
- صاحبى في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس، **الناشر**: محمد علي بيضون، 1418هـ/1997م.
- طبقات النحويين واللغويين، أبو بكر الزبيدي، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، 1973م.
- علل النحو، ابن الوراق، **تحقيق**، د.محمود جاسم محمد درويش، مكتبة الرشد، الرياض، 1420هـ/1999م.
- الكتاب، سيبويه، تح: عبد السلام هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.
- كتاب العين، الخليل بن أحمد، **تحقيق**، د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي، **تحقيق** عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت (د.ت).
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، **تحقيق**، د. عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، 1416هـ/1995م.
- لسان العرب، جمال الدين بن منظور، دار صادر، بيروت (د.ت) (د.ط).
- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان عمر، ط5، عالم الكتب، 1427هـ/2006م.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، تحقيق د. فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت.
- المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابو الفتح بن جني تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، 1419هـ/1998م.
- معاني القرآن، أبو زكريا الفراء، تح: ج1 محمد علي النجار واحمد يوسف نجاتي ج2 الأستاذ محمد علي النجار ج3 د.عبد الفتاح إسماعيل شلبي و الأستاذ علي النجدي ناصف، ط3، عالم الكتب، بيروت، 1403هـ/1983م.
- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، **تحقيق**: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ/1979م.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة: (إبراهيم مصطفى وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار)، دار الدعوة.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، **تحقيق**، د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر، دمشق، 1985م.
- المفصل في علم العربية، جار الله الزمخشري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة حجازي، القاهرة.

- المقتضب، المبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، القاهرة، 1415هـ/1994م.
- المقرب، ابن عصفور، تح: د. احمد عبد الستار الجواري، ود. عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، 1986م.
- منازل الحروف، علي بن عيسى الرماني، تحقيق: إبراهيم السامرائي، دار الفكر، عمان (د.ت) (د.ط).
- المنصف شرح كتاب التصريف، أبو الفتح عثمان بن جني، دار إحياء التراث القديم، 1373هـ .
- الممتع الكبير في التصريف، ابن عصفور، مكتبة لبنان، 1996.
- نتائج الفكر في النحو للسهيلي، أبو القاسم السهيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1412هـ/1992م.
- النحو العربي العلة النحوية: نشأتها وتطورها، د. مازن المبارك.
- النحو الوافي، الاستاذ عباس حسن، ط5، دار المعارف.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية - مصر.

دراسة في نشأة النقود في بلاد ما بين النهرين

أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

A Study of Money Development in Mesopotamia

Dr. Qais Hatem Hani al-Janabi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Mesopotamians had excelled in many fields of study. They had surpassed others in inventing numerous cultural products which improved man's life. Among the inventions made by the Mesopotamians are the economic methods which influenced the economic life of the ancient world. They put a lot of items that were related to economics in the laws they legislated. This research attempts to identify the effect of the Mesopotamians in inventing and developing money depending on the legal items established in Mesopotamia at the time. Their invention of the monetary system is one of the most important achievements. In the commercial exchange, man used various means such as bartering in its different forms. But the invention of money is considered the convenient means that meets his needs so he monetized coins for this purpose made of brass, silver or gold.

المقدمة

برع الرافدينيون في شتى العلوم والمعارف، وكان لهم السبق في ابتكار الكثير من المنتجات الحضارية التي أرتقت بحياة الإنسان نحو الأفضل، ومن بين أهم المبتكرات التي ابتكرها سكان بلاد النهرين تلك الأساليب الاقتصادية التي أثرت على طبيعة الحياة الاقتصادية في العالم القديم، وقد وضعوا الكثير من المواد التي تتعلق بالاقتصاد في القوانين التي سنوها، ونحاول في بحثنا هذا الكشف عن أثر الرافدينيين في ابتكار النقود وتطويرها مستندين على النصوص القانونية التي وصلتنا من بلاد ما بين النهرين.

ولعل ابتكارهم للنظام النقدي من بين أهم تلك المنجزات، إذ تعامل الإنسان في التبادل التجاري أو تبادل الجهد بوسائل مختلفة كالمقايضة بشتى أنواعها، إلا أن ابتكاره للنقود تعد الوسيلة الأمثل في تلبية حاجته هذه، وقد سك لهذا الغرض العملات النقدية التي ضربت من النحاس أو الفضة أو الذهب. وتأتي أهمية دراسة النقود من الناحية التاريخية في أمور كثيرة منها: التسلسل الزمني للملوك والحكام القويين وألقابهم وتاريخ حكمهم، والوضع السياسي للدولة فيما إذا كانت مستقلة أو تابعة لحكم آخر، واتساع نفوذ الدولة أو تقلصها، والحالة الاقتصادية، والاتصال الحضاري مع الدول لاسيما العلاقات التجارية والطرق والمحطات التجارية المهمة، فضلاً عن إعطاء فكرة عن تطور الفن القديم.

يجد الباحث في النشأة الأولى لسك النقود خلال التأريخ القديم صعوبة واضحة، لقلة ما زودتنا به المصادر عن هذا الموضوع، وشحت النقود التي وصلتنا من بلاد ما بين النهرين في تأريخها القديم، وسنحاول تلمس وإثبات أن النشأة الأولى للنظام النقدي كانت في بلاد ما بين النهرين من خلال ما ورد في النصوص المسمارية، وما وصلنا من آثار يمكن أن تعيننا في إعطاء صورة ما عن نشأة النقود في التأريخ.

تمهيد:

النظام النقدي النقود كما يراه المختصون هو: (كل شيء يلاقي قبولاً عاماً كوسيط للمبادلة ويستخدم لتسوية المدفوعات وإبراء الديون)⁽¹⁾، أي أن النقود وسيلة للمبادلة ومقياس للقيمة، ويضيف أرسطو أن النقود تكون معلومة الحجم والوزن وعليها ختم، لتلافي متاعب الوزن وتحديد القيمة⁽²⁾.

والنقود إحدى الظواهر الاقتصادية الملازمة للاقتصاد القائم على التبادل، وقد اجتهد الاقتصاديون في تعريف النقود انطلاقاً من الوظائف الخاصة بها أو انطلاقاً من الخصائص التي تتمتع بها، ومن هذين المنطلقين تعرف النقود بأنها المعادل العام للسلع، ووسيلة للتبادل وأداة لقياس القيم ووسيلة ادخارها، وأداة لدفع الحسابات وتسويتها⁽³⁾.

وسك النقود يحتاج إلى إعداد قوالب سك العملات التي تضرب فيها النقود، وتهيئة خامات المعادن التي تصنع منها العملة، وإلى أيدي فنية ماهرة، فضلاً عن تعدد القوالب لسك العملات النقدية اللازمة لتساير حاجة التجارة، فكانت تلك القوالب منقوشة بشكل مقلوب لتظهر مستقيمة بعد صلبها⁽⁴⁾، وقد ورد ذكر الدينار في قوله تعالى: «وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بَيْدِنَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمْنِ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ»⁽⁵⁾، وورد أيضاً ذكر الدرهم في قوله تعالى: «وَشَرُّهُ بَثْمٌ يَحْسِبُ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةً وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ»⁽⁶⁾.

كان من نتائج استقرار الإنسان بعد اكتشافه للزراعة قبل أكثر من عشرة آلاف سنة ظهور التخصص في الإنتاج، وقد نشأ وتطور النظام النقدي في العالم القديم مع تطور المجتمعات البشرية، ففي البدايات الأولى كانت التجمعات البشرية قليلة، وكان الفرد يسعى لإشباع حاجاته الذاتية من خلال ما يصطاد أو يجمع، لذا لم تظهر حاجة حقيقية للمبادلة بين الأفراد، ومع ازدياد التجمعات البشرية وتنوع الإنتاج وظهور التخصص في الإنتاج، ازدادت بالنتيجة إنتاجية الفرد، فأصبح لديه فائض في الإنتاج يفوق حاجته الاستهلاكية، وهنا ظهرت الحاجة إلى تبادل الأفراد للسلع المنتجة، وبهذا ظهر نظام المقايضة⁽⁷⁾، أي أسلوب التبادل، إما حاجة لقاء حاجة أو خدمة لقاء حاجة أو خدمة لقاء خدمة، وكانت أجور العمال ما يتبقى من المواد الأولية الداخلة في الصناعة أو البناء⁽⁸⁾، وأحياناً يدفع للعمال مواد غذائية كأجور لقاء الأعمال التي يؤديها⁽⁹⁾.

أثر الرافدين في نشأت النقود:

يبدو أن طريقة التبادل التجاري بالآلية التي ذكرناها آنفاً حملت معها الكثير من المعانات، إذ قد يتوافر لدى طرف فائض من إنتاج لا يحتاجه الطرف الثاني، مما يستدعي تدخل طرف ثالث أو أكثر، الأمر الذي دفع الإنسان إلى إيجاد سبيل أمثل للتعامل التجاري في البيع والشراء دون الحاجة إلى استبدال بضاعة ببضاعة أخرى، ثم توصل سكان بلاد ما بين النهرين إلى أسلوب جديد في عمليات التبادل التجاري وفي إيفاء أجور العمال، من خلال استعمال (السلعة الوسيطة)، وأضحى الشعير هذه السلعة الوسيطة⁽¹⁰⁾، ويبدو أن الشعير كان ثميناً عند سكان بلاد ما بين النهرين بدليل أنه استخدم وسيطاً في تقييم ثمن البضائع المراد تبادلها وفي دفع أجور العمال.

(1) حداد، أكرم ومشهور هذلول، **النقود والمصارف مدخل تحليلي ونظري**، دار وائل للنشر، عمان(2005م)، 20.

(2) جالبرت، جون كينيث، **تاريخ الفكر الاقتصادي**، ترجمة: أحمد فؤاد بلبع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت(2000م)، 28.

(3) مكانيسوس حبيب، **النقود، الموسوعة العربية**، دمشق، 2008م، ج21، 14-15.

(4) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ)، **المقدمة**، دار إحياء التراث العربي، بيروت(د.ت)، 261.

(5) سورة آل عمران، آية 75.

(6) سورة يوسف، آية 20.

(7) حداد، **النقود والمصارف**، 15.

(8) كونتينو، جورج، **الحياة اليومية في بلاد بابل وآشور**، ترجمة: سليم طه التكريتي وبرهان عبد التكريتي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد(1986م)، 159.

(9) طه باقر، **مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد(1986م)، 400/1.

(10) كونتينو، **الحياة اليومية**، 158.

وأخذت الفضة⁽¹⁾ تحتل مكان الشعير في تقييم أثمان البائع، فاستعمل تجار بلاد ما بين النهرين ألواح صغيرة من الفضة لتوثيق العقود التجارية مختومة بشعار يضمن وزنها⁽²⁾، ومع أن هذه الألواح لم تعد في نظر المؤرخين نقوداً، لأنها كانت تقدر بالوزن لا بالقيمة النقدية⁽³⁾، إلا أنه يمكن عدّها أول شكل من أشكال النقود في التأريخ، على اعتبار أن النقود وفق تعريف المختصين في النظام النقدي الذي ذكرناه في التمهيد والذي نص على أنها: «كل شيء يلاقي قبولاً عاماً كوسيط للمبادلة ويستخدم لتسوية المدفوعات وإبراء الديون»⁽⁴⁾، أي أن النقود وسيلة للمبادلة ومعيّار للقيمة كما ذكرنا آنفاً، وهي على قول أرسطو الذي نوهنا عنه أيضاً والذي أكد فيه على أن النقود تكون معلومة الحجم والوزن وعليها ختم، لتتلافى متاعب الوزن وتحديد القيمة⁽⁵⁾، وهذه المواصفات تنطبق على هذه القطع الفضية.

واستمر التعامل بمثل هذا النوع من الوسائل حتى اكتشاف المعادن كالنحاس والبرونز والفضة والذهب، الأمر الذي أدى إلى انتشار استخدام هذه المعادن في إصدار العملات النقدية المعدنية.

وهناك العديد من النصوص المسمارية التي أشارت إلى استخدام نظام السلعة البديلة في عمليات التبادل التجاري وإيفاء أجور العمال، مجموعة القوانين التي وصلتنا من بلاد ما بين النهرين، والتي حملت الكثير المواد الاقتصادية، والتي توحى إلى أن هذه السلعة البديلة كانت تعامل معاملة النقود وفق الشروط التي يجب توافرها في النقود، فقد ورد في شريعة (أورنمو)⁽⁶⁾ (2095-2112 ق.م) التي تتكون من 31 مادة قانونية، ما يلي:-

المادة (5): ((إذا أزال رجل بكارة أمة رجل آخر بالإكراه، عليه أن يدفع [كغراماً] خمسة شبقلات⁽⁷⁾ فضة))⁽⁸⁾.

المادة (6): ((إذا طلق رجل زوجته الأصلية عليه أن يدفع [لها] منا⁽⁹⁾ من الفضة))⁽¹⁰⁾.

وتتكرر الإشارة إلى الفضة كونها سلعة وسيطة في دفع الغرامات، في المواد (7 و10 و11 و13 و14 و15 و16 و17 و18 و19 و21 و25)، في حين يكون الشعير سلعة وسيطة كما في المواد التالية:

(1) الفضة لم تكن تنتج في العراق بل كانت تستورد من تركيا وشمال أفريقيا عن طريق مصر. الجادر، وليد، صناعة التعدين، من كتاب حضارة العراق، بغداد (1985)، 250/2.

(2) كونتينو، الحياة اليومية، 158.

(3) المصدر نفسه، 165.

(4) حداد، النقود والمصارف، 20.

(5) جالبرت، تاريخ الفكر الاقتصادي، 28.

(6) قامت سلالة أور الثالثة في مدينة أور بعد انتهاء حكم الملك (أوتو حيكال)، وتعد هذه السلالة آخر سلالة سومرية في التأريخ، كما يعد الملك (أورنمو) (2096-2113 ق.م) مؤسسها وأشهر ملوكها، وتعد زقورة أور التي بناها إله القمر (نينيا) من أشهر المباني التي بنيت في عهده، كما يعد الملك (أورنمو) من أقدم المشرعين في التأريخ، إذ وصلنا قانونه المعروف باسم (قانون أورنمو) المدون باللغة السومرية وبالخط المسماري، والذي هو أقدم قانون مدون في العالم معروف لحد الآن، وقد خلفه الملك (شلكي) (2095-2048 ق.م) الذي يعد من المهتمين بالتعليم والأدب والمعرفة، وكان ملكاً قوياً جرد حملات عسكرية ضد القبائل في جبال زاكروس، وأخضع بلاد عيلام لسيطرته، وقد تعاقب على الحكم بعد وفاة (شلكي) ثلاث ملوك كان آخرهم (أبي سين) (2029-2006 ق.م)، الذي كان ضعيفاً على ما يبدو، إذ فقد السيطرة على المدن الخاضعة له الواحدة تلو الأخرى، بسبب ضغط العيلاميين في الشرق والقبائل الأمورية في الغرب، ولتسقط بعد ذلك أور الثالثة ويأسر الملك السومري (أبي سين) الذي يعد آخر ملوك السومريين. طه باقر، مقدمة، 380/1-401.

(7) (شقلو) أو (شقالو) بمعنى (وزن) في الأكديّة، وهي وحدة وزن استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 8.4 غم. النجفي،

حسن، مقتبسات اليهود من الشرائع العراقية القديمة، بغداد (1981م)، 32-33.

(8) رشيد، فوزي، الشرائع العراقية القديمة، دار الرشيد، بغداد (1979م)، 27.

(9) (مانو) وهي وحدة وزن استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 60 شقل أي 5.4 غم. النجفي، مقتبسات اليهود، 33.

(10) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 27.

المادة (28): ((إذا تسبب رجل في إغراق حقل مزروع يعود لرجل آخر، عليه أن يدفع [لصاحب الحقل] 3 كور⁽¹⁾ من الشعير لكل ايكو⁽²⁾ من الحقل))⁽³⁾.

المادة (28): ((إذا أجر رجل أرضاً زراعية تعود لرجل آخر من أجل زراعتها، ولكن لم يزرعها بل حولها [بسبب إهماله] إلى أرض جرداء، علي [أي المؤجر] أن يدفع [لصاحب الأرض] 3 كور من الشعير لكل ايكو من الحقل))⁽⁴⁾.

أما في شريعة (لبت عشتار)⁽⁵⁾ (1934-1924 ق.م) التي تتكون من 37 مادة قانونية، فقد ورد ذكر الفضة كسلعة بديلة ومن المواد القانونية التي أشارت إلى ذلك:

المادة (6): ((إذا دخل رجل بستانا يعود لرجل آخر، وقبض عليه متلبساً بالسرقة، فعليه أن يدفع (كغرامة) عشر شبقلات من الفضة))⁽⁶⁾.

ويرد ذكر الفضة كسلعة بديلة في مواد قانونية أخرى (10 و 13 و 33).

أما في (قانون أشنونا)⁽⁷⁾ الذي يتكون من 61 مادة قانونية، فقد ورد ذكر أثمان السلع بسعر شيقل واحد من الفضة في المادة رقم (1)، ونصها: ((كور شعير واحد (سعره) شيقل واحد من الفضة))⁽⁸⁾، وسعر الشعير مقابل الـ(قا)⁽⁹⁾ الواحد في المادة رقم (2)، ونصها: ((1 قا من زيت السمسم من نوع نسخاتم⁽¹⁰⁾ [سعره حياً] 3 سوت⁽¹¹⁾ من الشعير))⁽¹²⁾، ونجد في المادة رقم (3) من قانون أشنونا الأجرة بسعر الشعير وما يقابلها بسعر الفضة، إذ جاء في هذه المادة: ((أجرة عربية وثيرانها وسائقها يساوي 1 بي⁽¹³⁾ و 4 سوت⁽¹⁴⁾ من الشعير، وإذا [كان الدفع] بالفضة فالأجرة تساوي ثلث شيقل و[على السائق] أن يسوقها طوال اليوم))⁽¹⁵⁾.

- (1) (كورو) وهي وحدة كيل استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 33 غالون = 252.6 لتر. المصدر نفسه، 61.
- (2) (ايكو) وهي وحدة قياس المساحات، استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 3600م². المصدر نفسه، 61.
- (3) المصدر نفسه، 32.
- (4) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 32.
- (5) خامس ملوك سلالة (ايسن) (1794-2017 ق.م)، مؤسس هذه السلالة (اشبي ايرا) (1985-2017 ق.م)، وتقع مدينة (ايسن) نحو 25 كم جنوب غرب مدينة نمر في محافظة القادسية، وبعد صراع طويل بين ايسن ولارسا التي تجاورها وتبعد 48 كم شمال غرب الديوانية، تمكن (ريم سين) ملك لارسا من القضاء نهائياً على سلالة ايسن وضمها في عام 1794 ق.م. طه باقر، مقدمة، 412/1-415.
- (6) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 60.
- (7) تأسست المملكة (1761-2000 ق.م) في مدينة أشنونا (تل أسمر حالياً) 80 كم غرب بغداد في محافظة ديالى، وموضعها هذا جعلها منذ القدم وسطاً بين أكد وعيلام وآشور، لذا فقد تأثرت المنطقة بثقافات متنوعة، سومرية وأكدية وآشورية وعيلامية، وكانت هذه المنطقة من أغنى الأقاليم التابعة لبلاد أكد، من أشهر ملوكها (نرام سين) الذي مد نفوذه إلى الفرات الأوسط غرباً، وإلى مدينة آشور وسهل أربيل شمالاً، ولقب نفسه (ملك آشور)، ويرجح أن يكون (نرام سين) ملك أشنونا هو نفسه (نرام سين) الذي ذكر في إثباتات الملوك الآشوريين، وكان (ضلي سين) آخر ملوك أشنونا إذ سقطت هذه السلالة على يد حمورابي في عام 1761 ق.م. طه باقر، مقدمة، 416/1-420.
- (8) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 85.
- (9) وحدة كيل استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 0.842 لتر. المصدر نفسه، 38.
- (10) الزيت المفروض عليه ضريبة السلع والتي يتقاضاها عادة القصر. المصدر نفسه، 86.
- (11) وحدة كيل استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 8.42 لتر. المصدر نفسه، 38.
- (12) المصدر نفسه، 85-86.
- (13) وحدة كيل استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 50.52 لتر. المصدر نفسه، 38.
- (14) وحدة وزن استعملت في بلاد ما بين النهرين، وتساوي 46.75 ملغم. المصدر نفسه، 38.
- (15) المصدر نفسه، 86.

وفي (شريعة حمورابي⁽¹⁾) (1792-1750 ق.م) والتي تتكون من 282 مادة قانونية، فضلاً عن ذكرها للشعير والفضة كسلع بديلة، نجد فيها الكثير من التفاصيل الاقتصادية التي تلقي الضوء على النظام النقدي وعمليات البيع والشراء في عصر سلالة بابل الأولى (1894-1595 ق.م)⁽²⁾، وأول ما يستوقفنا هو المادة رقم (35) ونصها ((إذا اشترى رجل من يد جندي أبقاراً أو أغناماً، كان الملك قد أعطاها للجندي، فإنه يخسر دراهمه))⁽³⁾، والمادة رقم (36)، ونصها: ((لا يجوز للجندي ولا للسماك ولا للمزارع [أي الشخص الذي يدفع ضريبة] أن يبيع بالمال الحقل والبستان والبيت))⁽⁴⁾ والمادة رقم (37) ونصها: ((إذا اشترى رجل حقلاً أو بستاناً أو بيتاً يعود لجندي أو لسماك أو لمزارع، فيجب تحطيم رقيم عقده [ويجب أن] يخسر نقوده، إن الحقل والبستان والبيت ترجع إلى مالكها))⁽⁵⁾، والذي يثير انتباهنا هو لفظة (المال أو الدراهم)، فهنا تصريح واضح إلى نوع من النظام النقدي كان متداولاً عندهم، ونجد في المادة (49) نصاً جاء فيه: ((وعليه أن يعطي إلى التاجر حياً مقابل النقود))⁽⁶⁾، وهذا تمييز للنقود عن الحَب الذي هو منتج زراعي، أي أن هناك مال نقدي (ربما كانت الفضة المختومة التي نوهنا عنها في مطلع بحثنا) يختلف عن السلع الزراعية المعتاد تداولها كسلع وسيطة، هنا ميز النقد عن الزرع، ويفهم هذا المعنى بوضوح في المادة رقم (51) والتي نصها: ((إذا لم تكن لديه [أي لدى الرجل الذي رهن حقله] النقود ليدفعها، فعليه أن يدفع للتاجر [شعيراً أو] سمساً قدر قيمتها المتداولة [في السوق] بالسعر الذي قرره الملك بدل نقوده التي اقتترضها من التاجر مع الفائنض))⁽⁷⁾.

(1) كتبت على مسلة من حجر الداويرايت الأسود، وقد سرق هذه المسلة أحد ملوك عيلام ونقلها إلى سوسة عاصمة العيلاميين، يبلغ ارتفاعها 225 سم وقطرها 60 سم ومحيطها 165 سم، وتتكون من 282 مادة قانونية، ونحت في أعلى المسلة الإله شمش (إله الشمس) وهو متربع على عرشه يسلم العصا وحبل القياس (رموز وشارات الحكم في بلاد ما بين النهرين) إلى الملك حمورابي، ويمكن تقسيم شريعة حمورابي من حيث محتوياتها إلى ثلاث أقسام: (القسم الأول) وهو عبارة عن المقدمة التي كتبت بأسلوب أدبي، يذكر حمورابي في هذا القسم كيف أن الآلهة أمرته بسن هذه الشريعة ليعم العدل بين أفراد الشعب، وذكر في نهاية هذه المقدمة قائمة بأسماء المدن التي خضعت له، ويتضمن (القسم الثاني) القوانين ومجموعها 282 مادة قانونية، وهي تشمل الجرائم المرتكبة ضد الدولة، والقضاء والأراضي والبيوت والأحوال الشخصية وحقوق الصناع ومسؤولياتهم وأجورهم وتنظيم الأجور والاستئجار وحقوق الأفراد من طبقات المجتمع المختلفة لاسيما العبيد، و(القسم الثالث) يتضمن الخاتمة، وقد عممت هذه الشريعة على كل الأقاليم التابعة لبابل. الأمين، محمد، **قوانين حمورابي صفحة رائعة من حضارة وادي الرافدين**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد (1987م)، 14-18.

(2) تعد سلالة بابل الأولى أشهر السلالات التي حكمت بلاد ما بين النهرين في الألف الثاني قبل الميلاد، حكم فيها أحد عشر ملكاً مجموع حكمهم زهاء الثلاثة قرون، أطلق خلالها اسم بابل على كل بلاد سومر وأكد، أسس هذه السلالة شيخ إحدى القبائل الأمورية واسمه (سومو ايم)، واتخذ من مدينة بابل عاصمة له في سنة 1894 ق.م، ويعد حمورابي (1792-1750 ق.م) وهو الملك السادس أشهر ملوك سلالة بابل الأولى، واستطاع خلال فترة حكمه الطويل نحو 43 سنة أن يترك أثراً بارزاً ليس في حضارة بلاد ما بين النهرين حسب وإنما في الحضارة الإنسانية بصورة عامة، تعاقب على حكم بابل بعد حمورابي خمس ملوك ورثوا عنه مملكة قوية مترامية الأطراف، وقد حاول هؤلاء الملوك المحافظة على قوة ووحدة البلاد، فقادوا الحملات ضد حركات الانفصال التي ظهرت في الداخل، وضد أطماع الأقوام المجاورة، وكان آخر ملوك بابل (سمسو ديتانا) (1635-1595 ق.م) الذي لم يستطع أن يصمد أما غزو الحيثيون في عام 1595 ق.م، فسقطت بابل تحت الاحتلال الحيثي. طه باقر، **مقدمة**، 1/426-436.

(3) رشيد، **الشرائع العراقية القديمة**، 125.

(4) المصدر نفسه، 125.

(5) المصدر نفسه، 125.

(6) المصدر نفسه، 127.

(7) المصدر نفسه، 128.

وفي المادة (66) نصاً جاء فيه: ((خذ التمر في بستاني بدلاً من النقود))⁽¹⁾، وهذا تمييز آخر للنقود عن التمر هذه المرة، والذي هو أيضاً منتج زراعي، وتكرر هذه الحالة في المواد (71 و78 و88 و89 و90 و91 و93 و95 و96...)⁽²⁾، أما في المادة رقم (94) فنجد فيها تمييز بين الدراهم (أو لنقل النقد مجازاً) الخفيفة عن الثقيلة، إذ جاء في هذه المادة: ((إذا تاجر أقرض حبوباً أو دراهم بفائض وعندما أقرضها بفائض دفع الدراهم بوزن خفيف، والحبوب بمكيال صغير ولكن عندما استردها، أخذ الدراهم بوزن [ثقل] والحبوب بمكيال واسع، [فإن ذلك التاجر يغرم كل ما أقرضه])⁽³⁾، وتكرر هذه الإشارة في المادة رقم (108)⁽⁴⁾، وتتضح فكرة النظام النقدي كلما تقدمنا في المواد القانونية لشريعة حمورابي، إذ نجد في المواد (104 و105)⁽⁵⁾ لفظة ((وصل مختوم بالنقود)) يأخذ البائع المتجول من التاجر لقاء البضائع التي يأخذها من التاجر، وهذه إشارة واضحة أيضاً إلى نظام نقدي متقدم تمثل باستعمالهم للصكوك وخطابات الضمان، أي معرفتهم بنظام صيرفي متطور.

وتتكرر الإشارة إلى الفضة والشعير فضلاً عن الذهب⁽⁶⁾ على اعتبارها سلع بديلة تعامل معاملة النقود في مواد كثيرة، وتشير النصوص المسمارية إلى تباين أسعار الفضة مقارنة بالذهب من عصر إلى آخر، ففي عصر الملك (بور سين)(2039-2047ق.م) من سلالة أور الثالثة كان سعر الفضة مقابل الذهب (1=10)، ومع أن سعر الفضة ينخفض في السنة الخامسة والثلاثين من سني حكم الملك البابلي (حمورابي)(1792-1750ق.م) إلى (1=6)، إلا أنه يعاود الارتفاع في العهد البابلي الحديث ليصل في السنة الرابعة من حكم الملك (نبوخذ نصر الثاني) (604-562ق.م) إلى (1=15)، ثم ينخفض إلى (1=8) في السنة السابعة من حكم هذا الملك، ويعود للارتفاع في السنة الحادية عشر من حكم الملك (نابو نائيد) (555-539ق.م) ليصل إلى (1=12)⁽⁷⁾، وهذا يشير بوضوح إلى أهمية الفضة في بلاد ما بين النهرين وغلاء ثمنها من جهة وإلى تأثر سعرها بالأوضاع السياسية السائدة في البلاد، وهذا ما يُعدّ البداية الحقيقية لنشأة نظام نقدي أكثر تطوراً ظهر في بلاد ما بين النهرين فيما بعد، وتشير النصوص الاقتصادية من شريعة حمورابي إلى (التامكارم) الذي لم يكن تاجراً فحسب، وإنما كان ممولاً للتجارة، يمول الغير ليقوموا برحلات تجارية نيابة عنه، أو يقرض مبلغاً من المال لوسطاء تجاريين مقابل أرباح تصل لحد 100%⁽⁸⁾.

ويصح القول أن (التامكارم) كان يمول التجارة أو يقرض المتعاطين بالتجارة، البضائع أو المال، فلماذا التفريق بين البضائع والمال في هذه النصوص؟، أعني إذا كان الرأي أن البضائع يقصد بها المال، فلماذا يتكرر ذكر البضائع ويعطف عليها المال؟، يبدو أنهم كان يتعاطون بالمال فضلاً عن البضائع المتداولة بينهم، إلا أن محدودية توافر المال (النقد) بسبب تركزه بيد الملك والمعبّد، كان وراء جعل المال (النقد) أساساً لتقييم أسعار البضائع، وليس بالضرورة أن يكون البيع والشراء مباشرة بالنقد، فالفضة مثلاً يقيم بها سعر بضاعة معينة ويدفع المشتري بضاعة أخرى على أساس ما تساويه من فضة، وهكذا. وتجدر الإشارة إلى أن نصوص قانونية⁽⁹⁾ من العهد الآشوري الوسيط (1365-910ق.م) حملت مادة الرصاص كسلعة بديلة فضلاً عن الفضة والذهب والحبوب والتمر.

(1) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 130.

(2) الأمين، قوانين حمورابي، 42-45.

(3) المصدر نفسه، 44.

(4) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 136.

(5) المصدر نفسه، 135.

(6) الذهب لم يكن ينتج في العراق بل كان يستورد من أفريقيا عن طريق مصر. الجادر، صناعة التعدين، 250/2-253.

(7) كونتينو، الحياة اليومية، 166.

(8) ساكز، هاري، عظمة بابل، دار الكتب، فرنسا(1979م)، 327.

(9) رشيد، الشرائع العراقية القديمة، 186 و199 و200 و203 و207 و208.

إن التعامل بالحبوب والمواد الغذائية عموماً على اعتبارها سلع بديلة، أو لنقل كنقود للبيع والشراء ودفع الأجور، كان يسبب الكثير من المشاكل لاسيما في خزنها إذ تحتاج إلى مكان كبير وإلى ظروف ملائمة للخزن يبدو أن التجار أو المتعاطين فيها قد عانوا من هذه المشكلة، لذا كان استخدامهم للفضة والذهب فيما بعد أسهل لهم في خزنها وفي نقله، كما أنها قابلة للتجزئة، ولها قيمة أعلى من المواد الغذائية، والمتانة وعدم التآكل، ويتميز هذان المعدنان بثبات القيمة نسبياً، والقابلية للطرق فضلاً عن سهولة التشكيل بالوزن والشكل والحجم المطلوب، وهما أيضاً يتميزان بقابليتهما للدخار دون التعرض للتلف أو الصدأ أو الحريق، لذا فقد استعملوها كسلع بديلة، بل أنهم ميزوا في أوزان هذه المعادن، وهذا ما يتضح من خلال المواد (94 و 108) الواردة في شريعة حمورابي، إذ تذكر هاتين المادتين نوعين من الفضة ثقيلة وخفيفة، وهنا إشارة واضحة لمعرفةهم بالأوزان الصحيحة، وتأكيد متكرر على استعمال وحدات القياس، وربما كان هذا السبب الذي حفزهم إلى استعمال العملة النقدية فيما بعد.

وهناك إشارات مهمة من زمن دولة أور الثالثة تشير إلى أنها استخدمت (ألواح الفضة الموزونة) من الفضة كوحدة لحساب كل البضائع الواردة التي تعطى قيمتها بالألواح الموزونة المصنوعة من الفضة، ومع أن قيمتها تكون بالوزن، إلا أن التاجر يحسب قيمة بضاعته بـ (ألواح الفضة الموزونة)، وهي تعد رأس المال الذي يكون تحت تصرف التاجر، وبهذا المبلغ يحسب التاجر قيمة بضاعته⁽¹⁾، وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال الآتي: أليس هذا التعامل هو من ضمن التعاملات النقدية؟، ألا تعد هذه نقود؟.

وتشير النصوص أيضاً إلى أن التاجر في زمن دولة أور الثالثة كان يسعر البضائع التي يتاجر بها بـ (ألواح الفضة الموزونة)، والتاجر يقوم بحساب ميزانيته ومدخولاته ونفقاته ورأس ماله بألواح الفضة الموزونة أيضاً، ويقوم التاجر أحياناً بحساب القيمة الكاملة لمدخولاته وانفاقه كي يستقطع منها مبلغ معين من رأس ماله العام، والميزانية المتبقية سلبية كانت أم ايجابية، يتم تحويلها إلى الفضة، والتي تكون بعد ذلك جاهزة للتداول في الفترة الحسابية التالية، وهكذا، وب نفس المعنى نجد نصوصاً في مدينة لارسا تشير إلى أن التجار يقيمون بضائعهم المختلفة بألواح الفضة الموزونة، ويبدو أن البضائع التي لا تقيم بألواح الفضة تكون من النوع قليلة القيمة أو ضعيفة السعر⁽²⁾.

ومع أننا لا نجد إشارات إلى استخدام (ألواح الفضة الموزونة) من قبل عامة الناس، وربما كان ذلك بسبب شحة المعادن النفيسة في العراق وغلائها، إلا أنها وبكل وضوح تتميز بالخصائص التالية:

1. أنها معيار لحساب قيمة البضائع.

2. أنها وسط لتبادل البضائع.

3. أنها وسيلة لدفع قيمة البضائع.

ومن نصوص معاملات تجار أور الثالثة التي أشرنا لها يتبين لنا جلياً أن المعايير الثلاث في أعلاه تشير بوضوح إلى أن هذه الألواح الفضية الموزونة ماهي إلا نقود بشكلها الأولي، لأنها هنا معياراً للمحاسبة، ويبدو أن كل عملية بيع أو شراء تتم عن طريق ألواح الفضة الموزونة، وألواح الفضة الموزونة هنا ليست جزء من رأس المال حسب بل هي أيضاً وسيط مادي للتعاملات المادية، وهذا ما تؤكد وثائق البيع والقروض الواردة من أور الثالثة ومن لارسا، إذ ورد في هذه النصوص أسعار البضائع محددة بألواح الفضة الموزونة، لاسيما وأن النقود تعرف أيضاً على أنها بضاعة كباقي البضائع، لها قيمة مادية بذاتها أو قيمة تمثيلية لبضاعة أخرى مخزونة يصعب تداولها بذاتها، أو قيمة اعتبارية يعتاد الناس على التعامل بها من دون النظر إلى كنهها وطبيعتها⁽³⁾.

(1) J.N. Postgat, **Early Mesopotamia: society and economy at the Dawn of History**, London, 1996, p. 202.

(2) J.N. Postgat, **Early Mesopotamia**, p. 202.

(3) مكانيوس حبيب، **النقود**، ج 21، 15.

كما ورد فيها تثبيت لأجور العمال التي كانت تدفع بألواح الفضة الموزونة، وهناك نصوص أخرى عثر عليها من مدة العصر البابلي القديم ومن ماري تشير إلى استعمال ألواح الفضة الموزونة⁽¹⁾. وهناك نصوص أخرى من أور الثالثة تشير إلى استعمال (خواتم الفضة الموزونة) قبل الادارة الرسمية للدولة في المعاملات التجارية، وكانت هذه الخواتم بأوزان تتراوح من شيقل واحد (8 غرام) إلى عدد من الشيقلات، على الرغم من إن الغالبية العظمى كانت بوزن 5 شيقل، وتوجد بعض الأدلة الأثرية لشكل هذه الخواتم، وأول أشكال هذه الخواتم جاء في بداية حكم سلالة أكد، وكانت تزن في 1 مينا، وكانت الخواتم بشكل متشابكة بشكل حلزوني، ولم يتم ارتداؤها كنوع من أنواع الزينة لأنه سهل الكسر، وكان دقيق الوزن يستعمل في التعاملات اليومية، ويبدو أن خواتم الفضة الموزونة كانت شائعة الاستعمال على الرغم من قلة ما وصلنا منها، إذ عثر من مدة أور الثالثة على خاتمين من الفضة الموزونة بوزن ثمانية شيقلات لكل خاتم⁽²⁾.

وهناك نصوص تاريخية تشير إلى أن النقود سكت في بلاد ما بين النهرين في العصر الآشوري الحديث (911-612 ق.م)، إذ جاء في نص من عهد الملك الآشوري (سنحاريب) (704-681 ق.م): ((لقد أمرت بصنع قوالب من الطين وأن يصب البرونز فيه لصنع قطع نصف شيقل))⁽³⁾، ويمكن القول واستناداً لهذا النص أن المسكوكات النقدية ظهرت للتداول منذ هذا الوقت، والذي دفع الآشوريين للقيام بهذه الخطوة المهمة في المجال الاقتصادي هو للسيطرة على جودة ونقاوة المعدن المستخدم في التعاملات التجارية، لاسيما وأن هذا المعدن تختلف درجة نقاوته نسبة لكمية الشوائب الموجودة في سبيكته، لذا فقد أقدم الآشوريون على سك أقراص من معدنية معلومة الوزن ونقشوا عليها صور للآلهة شمش أو عشتار⁽⁴⁾، لتكون البداية الحقيقية لظهور العملات النقدية المعدنية، ويرجح أن يكون للامتداد الواسع للإمبراطورية في منطقة الشرق الأدنى القديم أثر واضح في إقدامهم على سك عملات معدنية نقدية لتسهيل عملية التبادل التجاري مع المحيط. مع أن النصوص المسمارية تشير بوضوح إلى أن الفضة كانت المعدن الرئيس الذي استعمل في صناعة أشكال النقود الأولى في الألفية الثانية وما بعدها لأن الفضة كانت المعدن المفضل لطبقة التجار وربما للسلطة أيضاً، إلا أنها لم تكن المعدن الوحيد في العصور البابلية القديمة، إذ نجد معادن أخرى تستخدم في سك العملات النقدية بصورتها الأولى مثل النحاس والقصدير، إلا أنها كانت تستعمل في أغراض تسديد الديون، وتجدر الإشارة إلى أن النحاس كان يستعمل من قبل التجار الآشوريين إلى جانب معدن القصدير، ويبدو أن الفضة استعملت عند الآشوريين (كمعيار للمحاسبة) إلى جانب الذهب الذي استعمل لهذا الغرض أيضاً بعد ذلك، ويبدو أن الفضة والذهب اصبحا المعدنين الأهم في صناعة النقود فيما بعد، إذ بقي هذا المعدنان يحتفظان بقيمتين كعمله بحد ذاتها⁽⁵⁾.

إن 90% من النصوص المسمارية التي وصلتنا كان نصوص اقتصادية في محتوياتها⁽⁶⁾، وهذا دليل قاطع على سعة التعامل التجاري والمالي في بلاد ما بين النهرين، ومثل هذا التوسع الاقتصادي والتجاري، لا بد وأن يكون قد رافقه تطور في النظام المالي يتناسب وهذا التوسع، ولا بد أن يكون سكان بلاد ما بين النهرين قد أوجدوا نظاماً نقدياً يغطون به نشاطهم الاقتصادي، ويبدو أن لتوافر المعدن الصالح لسك العملات (الفضة أو الذهب أو النحاس) أثر في تأخر عملية سك العملات، إذ أن العراق كما هو معروف لا ينتج مثل هذه المعادن بل يستوردها من الخارج⁽⁷⁾، مع ضرورة الإشارة إلى

(1) J.N. Postgat, **Early Mesopotamia**, p. 203.

(2) A.R. Millard, **Money**, p. 201.

(3) كونتينو، **الحياة اليومية**، 165.

(4) الهاشمي، رضا جواد، **التجارة**، من كتاب حضارة العراق، بغداد (1985)، 233/2.

(5) J.N. Postgat, **Early Mesopotamia**, p. 204.

(6) كونتينو، **الحياة اليومية**، 151.

(7) ساكر، **عظمة بابل**، 326.

أن الفضة كان مسيطراً عليها من قبل الملك والمعبّد، ومنهما انتقل إلى باقي أفراد الشعب⁽¹⁾، ربما كانت الهبات والهدايا هي من نشر استخدامه بين أفراد الشعب، فدرجة توافرها تشجع على التوسع في سك العملات النقدية⁽²⁾، ويتضح مما تقدم أن السبب وراء تركيز استخدام الفضة بيد الملك والمعبّد يأتي نتيجة ندرة هذا المعدن في بلاد ما بين النهرين، وربما يقف هذا السبب وراء عدم انتشار العملات المعدنية التي سكّت في بلاد آشور، أو لنقل محدودية سك العملات النقدية على افتراض أنها فعلاً سكّت في بلاد آشور من خلال الأدلة التي تقدمت.

ولندعم رأينا الذي ذكرناه في الفقرة السابقة، نشير إلى أنه وفي القرن السابع قبل الميلاد انتقلت فكرة إصدار العملات النقدية المعدنية من بلاد آشور إلى بلاد ليديا⁽³⁾، إذ أصدر (الليديون)⁽⁴⁾ عملة نقدية من معدن الألكترولوم وهو سبيكة من الذهب والفضة موجود بشكل طبيعي في أرضهم، ونقشوا على وجهه الأول صورة أسد فاتح فمه في حين الوجه الثاني خال من أي نقوش⁽⁵⁾، ولتوافر هذا المعدن في بلاد ليديا، انتشر سك النقود المعدنية في بلادهم، بل انتشرت فيما بعد ومن خلالهم إلى أغلب بلدان الشرق الأدنى القديم، لذا ربط بعض الكتاب سك العملات المعدنية ببلاد ليديا في بدايتها الأولى.

وتجدر الإشارة إلى أن رواية وردت مصادر التأريخ العربي تشير إلى أن النقود سكّت في بادئ الأمر في بلاد ما بين النهرين، إذ ورد في عيون الأخبار في بابا ما جاء عن الرضا عليه السلام أن الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام في جامع الكوفة عن: ((أول من وضع سكة الدنانير والدراهم؟ فقال: نمرود بن كنعان))⁽⁶⁾، ونمرود بن كنعان يقصد به ملك بورسبا، ومع أن هذا لا يقوم دليلاً على أن الرافدينيين هم أول من أنتج النقود، إلا أنه يشير هنا أيضاً إلى أن فكرة ريادة الرافدينيين في استعمال النقود كانت شائعة بين الكتاب العرب وعند الإخباريين.

ويبدو أن للمؤرخ الكلاسيكي هيرودوت (484-425 ق.م) أثر في شيوع هذه الفكرة، إذ ذكر بعد أن زار بلاد ليديا في القرن الخامس قبل الميلاد بأن الليديين عرفوا النقود دون أن يشير إلى الآشوريين⁽⁷⁾، ففي القرن السابع قبل الميلاد انتقلت فكرة إصدار العملات النقدية المعدنية من بلاد آشور إلى بلاد ليديا⁽⁸⁾، إذ أصدر الليديون⁽⁹⁾ عملة نقدية من معدن

(1) اوينهايم، ليو، بلاد ما بين النهرين، ترجمة: سعدي فيضي عبد الرزاق، دار الرشيد، بغداد (1981م)، 107.

(2) المعموري، عبد علي كاظم، تاريخ الأفكار الاقتصادية، مطبعة المينا، بلا (2006م)، 53.

(3) الهاشمي، التجارة، 233/2.

(4) ليديا: إحدى الممالك القوية التي ظهرت في الجزء الغربي من آسيا الصغرى مع بداية القرن السابع قبل الميلاد، عاصمتها مدينة ساردس، ويرجع الفضل في قوة هذه الدولة إلى ملكها الياتيس (617-560 ق.م)، إذ تمكن من إخضاع أغلبية المدن الإيونية (اليونانية) في آسيا الصغرى لحكمه، وجعل من البلاد مركزاً مهماً للتجارة بين آسيا وأوروبا. ولز، ه.ج، معالم تاريخ الإنسانية، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، مراجعة: زكي علي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة (1948م)، 293/2؛ الاحمد والهاشمي، سامي سعيد ورضا جواد، تاريخ الشرق الأدنى القديم إيران والآناسول، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغدا (د.ت)، ص 359-366؛ وأشهر ملوكها قارون الذي ذكر في القرآن الكريم، واسمه عند الأوربيين كرويسوس في عهد الأخمينيين وقد هزم قارون أمام كورش ملك الأخمينيين، وسقطت عاصمته بأيدي الفرس عام 546 ق.م. كونتينو، الحياة اليومية، 165.

(5) القيسي، ناهض عبد الرزاق، النقود في العراق، بيت الحكمة، بغداد (2002م)، 24.

(6) الشيخ علي النمازي الشاهرودي (ت 1405هـ)، مستدرك سفينة البحار، تحقيق: الشيخ حسن بن علي النمازي، مؤسسة النشر الإسلامي، قم المقدسة، (د.ت)، ج 3، ص 274.

(7) جالبرت، تاريخ الفكر الاقتصادي، 28؛ القيسي، النقود في العراق، 25.

(8) رضا جواد الهاشمي، التجارة، ج 2، ص 233.

(9) ((ليديا مملكة في آسيا الصغرى، عاصمتها مدينة ساردس، أشهر ملوكها قارون الذي ذكر في القرآن الكريم، واسمه عند الأوربيين كرويسوس في عهد الأخمينيين وقد هزم قارون أمام كورش ملك الأخمينيين، وسقطت عاصمته بأيدي الفرس عام 546 ق.م)).

جورج كونتينو، الحياة اليومية، ص 165.

الألكتروم وهو سبيكة من الذهب والفضة موجودة بشكل طبيعي في أرضهم، ونقشوا على وجهها الأول صورة أسد فاتح فمه في حين الوجه الثاني خال من أي نقوش⁽¹⁾، والدليل على أن العملة الليدية كانت رافدينية الأصل هو أن هذه العملة استعملت الأوزان البابلية مثل المنا والشيقل، فكانت العملة الليدية تزن نصف شيقل وسموها (ستاتر) (Stater)، وهذا هو نفس الوزن الذي أمر سنحاريب بسكه كما ذكرنا آنفاً، كما قسم الليديون هذه العملة إلى أثلاث وأسداس وجزء من اثني عشر جزءاً، مما يدل أيضاً على أن أجزاء هذا النقد قد قسم أيضاً على أساس نظام العد البابلي⁽²⁾، ولتوافر معدن الألكتروم في بلاد ليديا، انتشر سك النقود المعدنية في بلادهم، بل انتشرت فيما بعد ومن خلالهم إلى أغلب بلدان الشرق الأدنى القديم، لذا ربط بعض الكتاب سك العملات المعدنية ببلاد ليديا في بدايتها الأولى.

ويذهب البعض إلى أن شعب بلاد ما بين النهرين لم يعرفوا النقود إلا من خلال (الداركات الفارسية)⁽³⁾، وهذا كلام كلام فيه إجحاف كثير لفضل أهل بلاد ما بين النهرين في كونهم أول من سك النقود، متناسين أن بلاد ما بين النهرين لاسيما بلاد آشور هي أول من سك العملات المختومة والمنقوشة والموزونة والتي تصدرها الدولة، أي أنها كانت رسمية، ومنهم انتقلت فكرة سك العملات النقدية إلى بلاد ليديا ثم بلاد فارس.

وتجدر الإشارة إلى أن في منتصف القرن الثالث قبل الميلاد صنع الرومان أول نقود فضية وكانت هذه النقود التي أطلق عليها (ديناري) عبارة عن قطع فضية بوزن (4.37 غرام) تسك في معبد الإلهة (مونيتا) ومنها جاءت كلمة (money) التي تعني النقود⁽⁴⁾.

المصادر

القرآن الكريم.

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ)، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ت).
2. الاحمد والهاشمي، سامي سعيد ورضا جواد، تاريخ الشرق الأدنى القديم ايران والاناؤول، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد (د.ت).
3. الأمين، محمد، قوانين حمورابي صفحة رائعة من حضارة وادي الرافدين، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد (1987م).
4. اوينهايم، ليو، بلاد ما بين النهرين، ترجمة: سعدي فيضي عبد الرزاق، دار الرشيد، بغداد (1981م).
5. الجادر، وليد، صناعة التعدين، من كتاب حضارة العراق، بغداد (1985).
6. جالبرت، جون كينيث، تاريخ الفكر الاقتصادي، ترجمة: أحمد فؤاد بلبع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت (2000م).
7. حداد، أكرم ومشهور هذلول، النقود والمصارف مدخل تحليلي ونظري، دار وائل للنشر، عمان (2005م).
8. رشيد، فوزي، الشرائع العراقية القديمة، دار الرشيد، بغداد (1979م).
9. ساكز، هاري، عظمة بابل، دار الكتب، فرنسا (1979م).

(1) ناهض عبد الرزاق القيسي، النقود في العراق، بيت الحكمة، بغداد، 2002م، ص24.

(2) طه باقر، مقدمة، ص420.

(3) (الداركات) جمع (دارك) نسبة إلى الملك الفارسي الأخميني دارا أو داريوس الذي يعد أول ملك فارسي سك النقود في سنة (515ق.م). ينظر: المعموري، تاريخ الأفكار الاقتصادية، 53؛ كونتينو، الحياة اليومية، 165؛ وقد حمل هذا النقد الذهبي على وجهه صورة الملك حاملاً القوس والسهم بيده اليمنى وما يشبه الرمح في يده اليمنى، كما سك الفرس الشيقل الفضي أيضاً. القيسي، النقود في العراق، 25.

(4) Caldwell, Wallage Everett, *The Ancient world*, Vol. I, New York, 1959, p.311.

10. الشيخ علي النمازي الشاهرودي (ت 1405هـ)، مستدرك سفينة البحار، تحقيق: الشيخ حسن بن علي النمازي، مؤسسة النشر الاسلامي، قم المقدسة، (د.ت).
11. طه باقر، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد(1986م).
12. القيسي، ناهض عبد الرزاق، النقود في العراق، بيت الحكمة، بغداد(2002م).
13. كونتينو، جورج، الحياة اليومية في بلاد بابل وآشور، ترجمة: سليم طه التكريتي وبرهان عبد التكريتي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد(1986م).
14. المعموري، عبد علي كاظم، تاريخ الأفكار الاقتصادية، مطبعة المينا، بلا(2006م).
15. مكانيوس حبيب، النقود، الموسوعة العربية، دمشق، 2008م.
16. ناهض عبد الرزاق القيسي، النقود في العراق، بيت الحكمة، بغداد، 2002م.
17. النجفي، حسن، مقتبسات اليهود من الشرائع العراقية القديمة، بغداد(1981م).
18. الهاشمي، رضا جواد، التجارة، من كتاب حضارة العراق، بغداد(1985).
19. ولز، هـ.ج، معالم تاريخ الانسانية، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، مراجعة: زكي علي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة(1948م).
20. Caldwell, Wallage Everett, **The Ancient world**, Vol. I, New York, 1959.
21. J.N. Postgat, **Early Mesopotamia: society and economy at the Dawn of History**, London, 1996.

دلالة السياق غير اللغوي في سورة يوسف

دراسة في تفسير الميزان

أ.م.د: إياد محمد علي الأرنؤوطي

كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد

The Non-linguistic Contextual Reference in the Sura of Yousif

A Study in Al-Mizan Explanatory Book

Assist. Prof. Ayad Mohammad Ali al-Arna'uti

College of Education-Ibn Rushd / University of Baghdad

Abstract

The Holy Koran does not mention the details of a story from the beginning to the end except for the story of Yousif (peace be upon him). Hence, the non-linguistic context has an important role in its explanation. This is why it has been chosen as a subject for this research. The advocates of the contextual theory look at language as a harmonious social activity so if the word is isolated from its context or the linguistic situation, it becomes meaningless. Context forms the meaning of the word and gives it a specific value.

لم يرد في سور القرآن الكريم كافة، تفصيل قصة من القصص، باستقصائها من أولها إلى آخرها، غير قصة يوسف (عليه السلام)، لذا كان للسياق غير اللغوي دور كبير في تفسيرها، فاخترتها موضوعاً لبحثي هذا.

(الدلالة السياقية) لغة

قال الجوهري: "قد دلّ على الطريق، يدلّه دلالة ودلالة ودلولة، والفتح أعلى ... قال أبو عبيد: الدال قريب المعنى من الهدى"¹، وقال الزبيدي: "الدليل: ما يستدلّ به، وأيضاً: الدال، وقيل: هو المرشد، وما به الإرشاد"²، و"الدلالة هي المعنى"³. أمّا السياق فقد قال فيه الزبيدي: "وساق الماشية سوفاً وسيقاة بالكسر ومساقاً وسيقاً كسحاب، واستاقها وأساقها فانسأقت فهو سائق وسواق ... وأصل السباق: سواق، قلبت الواو ياء لكسرة السين"⁴. "وسباق الكلام: تتابعه، وأسلوبه الذي يجري عليه"⁵. وعليه فالدلالة السياقية للكلام لغة: هي المعنى المفاد من تتابع الكلام.

(الدلالة السياقية) اصطلاحاً

ينظر أصحاب نظرية السياق إلى اللغة بوصفها نشاطاً اجتماعياً متسقاً، فإذا عزلت الكلمة عن سياق هذا النشاط الذي يكتنفها، أو عن الموقف اللغوي، أصبحت وعاءً فارغاً من المعنى. فالسياق هو الذي يحدّد مدلول الكلمة المفردة، ويفرض لها قيمة حضورية معينة⁶. ويقسم السياق على قسمين، هما:

1- السياق اللغوي: يُحدّد فيه المعنى بالاستناد إلى عناصر لغوية. هذا السياق يفسّره (استيفن أولمان) ب: النظم اللفظي للكلام، وموقع الكلمة في ذلك النظم، ... إنّ السياق، على هذا التفسير، ينبغي أن لا يشمل، الكلمات، والجمل السابقة واللاحقة حسب، بل القطعة كلّها، والكتاب كلّ⁷.

¹ الصحاح (دلل)² تاج العروس (دلل)³ المعجم الوسيط (دلل)⁴ تاج العروس (سوق)⁵ المعجم الوسيط (سوق)⁶ يُنظر: علم اللغة بين التراث والمعاصرة 237 - 238.⁷ يُنظر: دور الكلمة في اللغة 54-55.

- 2- **السياق غير اللغوي:** يعني الظروف الخارجية التي تحيط بالحدث اللغوي، وقد سمّاه البلاغيون العرب (المقام)¹. يترتب على النظر إلى الحدث اللغوي، بوصفه وحدة متكاملة، دخول عناصر كثيرة في تحليل المعنى، لغوية، وغير لغوية، فغير اللغوية تشمل (سياق الموقف)، و(السياق الثقافي)². وهذا يعني أنّ المعنى الواقعي للكلمات لا يتحدّد إلّا من خلال السياق الذي ترد فيه، لأنّ دلالة الكلمة تتألف من تركيبها الصوتي، وصيغتها، ووظيفتها النحوية، ولأنّ المعنى المعجمي للكلمة غالباً ما يتعدّد، ولأنّ المقام (السياق الاجتماعي) هو الذي يعطي الكلمة مدلولها النهائي³. فحين ترد المفردة في جملة أو عبارة فهي في سياق لغوي، وحين تقال هذه الجملة أو العبارة في موقف معيّن فهي في سياق اجتماعي، ولكلّ من السياقين إسهامه في تحديد دلالة المفردة⁴. وفي تعريفه السياق أشار السيّد محمد باقر الصّدر إلى السياق اللغوي بـ (الدّوال اللفظية)، وإلى السياق غير اللغوي بـ (الدوال الحالية)، إذ عرّفه بأنّه: "كلّ ما يكتنف اللفظ الذي نريد فهمه من دوال أخرى، سواء أكانت لفظية، كالكلمات التي تشكّل مع اللفظ الذي نريد فهمه كلاماً واحداً مترابطاً، أم حالية، كالظروف والملابسات التي تحيط بالكلام، وتكون ذات دلالة في الموضوع"⁵. أمّا السيّد محمد الصّدر فقد قسم السياق على قسمين:
- الأول:** معنوي: يتمثّل في الاتّصال بين مقاصد المتكلّم، والمعاني التي يريد بيانها، والإعراب عنها، ويستعمل عادة في الاستدلال الفقهي والأصولي.
- الثاني:** لفظي: يتمثّل في تناسق الألفاظ عرفياً في الدّوق واللغة، ويختلّ في حال الزيادة أو النقصان⁶.
- السياق القرآني**
- القرآن الكريم كلام، يصدق عليه من دلالة السياق ما يصدق على غيره من الكلام، إلّا أنّ تركيبه، وظروف نزوله، تجعل له خصوصيات يختصّ بها من سواه. ودراسة النّص القرآني متدرّجاً من الجملة تؤلّف دراسة السياق اللغوي للقرآن الكريم.
- أما السياق غير اللغوي للقرآن الكريم فيتضمّن عدّة من سياقات تتعلّق بما يكتنف النّص من خارجه، منها:**
- أولاً. سياق المتكلّم،** فالقرآن كلام الله سبحانه، إلّا أنّه تعالى حكى الكثير من كلام خلقه فينبغي مراعاته في فهم الكلام.
- ثانياً. سياق المناسبة،** وهو غالباً ما يتمثّل في سبب النزول، الذي يفيد مصداقاً تنطبق عليه الآية، وإن كانت العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص المناسبة، ويتمثّل في الموقف الذي تتحدّث عنه الآية أيضاً.
- ثالثاً. سياق المخاطب،** إذ يتوجّه سبحانه إلى مخاطبين معينين، وإن كان القرآن الكريم في عموم خطاباً لعامة البشر، بل لعامة المكلفين من الجنّ والإنس.
- رابعاً. سياق المتحدّث عنهم،** بما يمتلكه المتلقّي من معلومات عنهم تفيد في تحديد الدّلالة.
- سأسعى إلى استقصاء دلالة السياق غير اللغوي التي أفاد منها العلامة الطّباطبائي في تفسيره السّورة الشّريفة⁷.

¹ يُنظر: علم اللّغة بين التّراث والمعاصرة 243.

² يُنظر: المجال الدّلاليّ (بحث).

³ يُنظر: المجال الدّلاليّ (بحث).

⁴ يُنظر: علم الدّلالة (حيدر): 56

⁵ المعالم الجديدة 143

⁶ يُنظر: منة المنان 28

⁷ يستثنى من ذلك الآية الزّابعة والعشرون من السّورة: (وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهٍ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ

السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ) لأنّي سأفردّها ببحث خاص بها

الأول: سياق المتكلم

أ - الله سبحانه وتعالى

دلّ سياق المتكلم الذي هو الله سبحانه وتعالى على علة الحذف في الجملة، ففي تفسير الآية الخامسة عشرة من السورة: **ثُمَّ قَلَمًا ذَهَبُوا بِهِ وَاجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غِيَابَةِ الْجَبِّ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ** ١، قال العلامة الطباطبائي: "جواب لما محذوف للدلالة على فجاعة الأمر، وفظاعته، وهي صنعة شائعة في الكلام، ترى المتكلم يصف أمراً فظيعاً، كقتل فجيع يحترق به القلب، ولا يطيقه السمع، فيشرع في بيان أسبابه، والأحوال التي تؤدي إليه فيجري في وصفه حتى إذا بلغ نفس الحادثة^١ سكوت سكوتاً عميقاً ثم وصف ما بعد القتل من الحوادث، فيدلّ بذلك على أنّ صفة القتل بلغت من الفجاعة مبلغاً لا يسع المتكلم أن يصرح به، ولا يطبق السامع أن يسمعه. فكان الذي يصف القصة عزّ اسمه لما قال: **ثُمَّ قَلَمًا ذَهَبُوا بِهِ وَاجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غِيَابَةِ الْجَبِّ** ٢ سكوت ملياً وأمسك عن ذكر ما فعلوا به أسوأ، لأنّ السمع لا يطيق وعي ما فعلوا بهذا الطفل المعصوم المظلوم النبيّ ابن الأنبياء"^٢.

قال الطبرسي: "جواب لما محذوف، وتقديره: عظمت فتنتهم، أو كبر ما قصدوا له"^٣

ولم يقف الرّمخسريّ والزّازيّ والطّاهر بن عاشور على سرّ الحذف، وإنما اكتفوا بالإشارة إليه.^٤

أمّا الالوسيّ فقال: "جواب - لما - محذوف، إيذاناً بظهوره وإشعاراً بأنّ تفصيله ممّا لا يحويه فلك العبارة، ومجمله: فعلوا ما فعلوا، وقدره بعضهم: عظمت فتنتهم، وهو أولى من تقدير: وضعوه فيها، وقيل: لا حذف، والجواب: أوحينا، والواو زائدة، وليس بشيء"^٥.

ب - يعقوب

في تفسير الآيات: الرابعة والستين إلى السابعة والستين: **ثُمَّ قَالَ هَلْ آمَنُكُمْ عَلَيْهِ إِلَّا كَمَا أَمِنْتُكُمْ عَلَى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ فَالَهُ خَيْرٌ حَافِظًا وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ** * **وَلَمَّا فَتَحُوا مَتَاعَهُمْ وَجَدُوا بِضَاعَتَهُمْ زُدَّتْ إِلَيْهِمْ قَالُوا يَا أَبَانَا مَا نَبْغِي هَذِهِ بِضَاعَتُنَا زُدَّتْ إِلَيْنَا وَنَمِيرُ أَهْلَنَا وَنَحْفَظُ أَخَانَا وَنَزْدَادُ كَيْلَ بَعِيرٍ ذَلِكَ كَيْلٌ يَسِيرٌ** * **قَالَ لَنْ أَرْسِلَ مَعَكُمْ حَتَّى تُؤْتُونِ مَوْثِقًا مِّنَ اللَّهِ لَتَأْتُنَّنِي بِهِ إِلَّا أَنْ يُحَاطَ بِكُمْ فَلَمَّا آتَوْهُ مَوْثِقَهُمْ قَالَ اللَّهُ عَلَى مَا نَقُولُ وَكِيلٌ** * **وَقَالَ يَا بَنِيَّ لَا تَدْخُلُوا مِنْ بَابٍ وَاحِدٍ وَادْخُلُوا مِنْ أَبْوَابٍ مُّتَفَرِّقَةٍ وَمَا أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَعَلَيْهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ** ٦، قال العلامة الطباطبائي "في قوله (ع): **وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ** نوع تعريض لهم، وتلويح إلى أنهم لم يستوفوا الرّحم، أو لم يرحموا أصلاً في أمر يوسف، حين أمنهم عليه. وقوله بعده: **ثُمَّ وَمَا أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ** ٧، لا يخلو من دلالة أو إشعار بأنّه كان يخاف ذلك جداً، فكانه (ع)، والله أعلم، أحس حينما تجهّزوا للسفر، واصطفوا أمامه للوداع، إحساس إلهام أنّ جمعهم وهم على هذه الهيئة الحسنة سيفرّق، وينقص من عددهم، فأمرهم أن لا يتظاهروا بالإجماع، كذلك وحذرهم^٦ عن الدّخول من باب واحد، وعزم عليهم أن يدخلوا من أبواب متفرقة، رجاء أن يندفع بذلك عنهم بلاء التفرقة بينهم، والنقص في عددهم.^٧ فقد أفاد صدور الكلام من النبيّ يعقوب (ع) خاصة ما يأتي:

^١ الصّواب: الحادثة نفسها

^٢ الميزان 99 / 11

^٣ مجمع البيان 370 / 5

^٤ ينظر: الكشاف 306/2، والتفسير الكبير 99 / 18، والتحرير والتنوير 32 / 12.

^٥ روح المعاني 196 / 12

^٦ الواو زائدة

^٧ الميزان 215 / 11 - 218

1 - التعريض بأبنائه، لما فعلوه بيوسف (عليه السلام)، بقوله: **ثُ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ** ثُ لَأَتُهُمْ " لم يستوفوا الرحم، أو لم يرحموا أصلاً في أمر يوسف"

2 - إحساسه "إحساس إلهام أن جمعهم وهم على هذه الهيئة الحسنة سيفرق، وينقص من عددهم".
لم يشر الطبرسي إلى ذلك إلا بقوله: "وإنما قرعهم بحديث يوسف"¹. وكذلك فعل الزمخشري والرازي والالوسي والطاهر بن عاشور².

بذلك يتضح أن القول بأن إحساس يعقوب (عليه السلام) "إحساس إلهام أن جمعهم وهم على هذه الهيئة الحسنة سيفرق، وينقص من عددهم" مما انفرد به العلامة الطباطبائي.

ب - يوسف

أفاد سياق المتكلم (يوسف) عند العلامة الطباطبائي ما يأتي:

1- دلالة المركب الإضافي (رَبِّي) على الله تعالى، دون عزيز مصر، ففي تفسير الآية الثالثة والعشرين: **ثُ وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْت لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يَفْلَحُ الظَّالِمُونَ** ثُ، قال العلامة الطباطبائي: "وقوله: **ثُ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ** ثُ إلى آخر الآية، جواب ليوسف يقابل به مسألتها بالعياذ بالله، يقول: أعوذ بالله معاذاً مما تدعيني إليه، لأنه ربي الذي تولى أمري، وأحسن مثواي... واحتمل عدة من المفسرين أن يكون الضمير في قوله: **ثُ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ** ثُ للشأن، والمراد: أن ربي ومولاي، وهو العزيز بناء على ظاهر الأمر، فقد اشترى يوسف من السيارة، أحسن مثواي حيث أكرم بإكرام مثواي، ولو أجبته على ما تسألين لكان ذلك خيانة له، ... وفيه: **إِنَّهُ لَوْ كَانَ كَذَلِكَ لَكَانَ الْأَنْسَبُ أَنْ يَقَالَ: إِنَّهُ لَا يَفْلَحُ الْخَائِنُونَ**، كما قال للرسول وهو في السجن: **ثُ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْخَائِنِينَ** ثُ من السورة، ولم يقل: إنني لم أظلمه بالغيب. على أنه (ع) لم يكن ليعذّ العزيز رباً لنفسه وهو حرّ غير مملوك له، وإن كان الناس يزعمون ذلك بناء على الظاهر، وقد قال لأحد صاحبيه في السجن: **ثُ أَذْكَرُنِي عِنْدَ رَبِّكَ** ثُ الآية: 42 من السورة، وقال لرسول الملك: **ثُ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ** ثُ الآية: 50 من السورة، ولم يعبر عن الملك بلفظ ربي على عادتهم في ذكر الملوك، وقال أيضاً لرسول الملك: **ثُ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النَّسُوءِ اللَّاتِي قَطَعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ** ثُ حيث يأخذ الله سبحانه رباً لنفسه قبال ما يأخذ الملك رباً للرسول. ويؤيد ما ذكرنا أيضاً قوله في الآية التالية: **ثُ لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ** ثُ³.

وعاد العلامة الطباطبائي ثانية ليؤكد قوله هذا، ففي تفسير الآية الخمسين من السورة: **ثُ وَقَالَ الْمَلِكُ انْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النَّسُوءِ اللَّاتِي قَطَعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ** ثُ، قال العلامة الطباطبائي: "وما ألطف قوله في صدر الآية وذيلها حيث يقول للرسول: **ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ** ثم يقول: **ثُ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ** ثُ، وفيه نوع من تلبغ الحق، وليكن فيه تنبيه لمن يزعم أن مراده من ربي فيما قال لامرأة العزيز **ثُ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ** ثُ هو زوجها، وأنه يسميه رباً لنفسه"⁴.

قال الطبرسي: "الهاء: عائدة إلى زوجها، عند أكثر المفسرين. ومعناه: أن العزيز زوجك مالكي، أحسن تربيتي وإكرامي، وبسط يدي، ورفع منزلتي، فلا أخونه. وإنما سماه رباً، لما كان ثبت له عليه من الرّق في الظاهر. وقيل: إن الهاء عائد إلى الله سبحانه. والمعنى: أن الله ربي، رفع من محلي، وأحسن إلي، وجعلني نبياً، فلا أعصيه أبداً"⁵.

¹ مجمع البيان 5 / 426

² ينظر: الكشاف 332/2، والتفسير الكبير 172/18 - 175، وروح المعاني 13 / 11- 15، والتحرير والتنوير 87-93.

³ الميزان 11 / 125- 126

⁴ الميزان 11 / 194 - 195

⁵ مجمع البيان 5 / 383 - 384

ولم يذكر الرّمخسريّ والرّازيّ سوى القول الأوّل¹، الذي رجّحه الألوسي². وجوّز الطّاهر بن عاشور القولين، وقال: " وذكر وصف الرّبّ على الاحتمالين لما يؤذن به من وجوب طاعته وشكره على نعمة الإيجاد بالنسبة إلى الله، ونعمة التّربية بالنسبة لمولاه العزيز"³ وإني لأعجب حقاً ممن جوّز على يوسف الصديق (عليه السّلام) أن يستحضر مقام عزيز مصر فيصفه بالزّويبيّة ولا يستحضر مقام الله الذي حبّاه وأباه وجده بالنّيّة، وأخرجه من الجبّ إلى هذا المقام الكريم.

2 - استجلاء سرّ التعبير بمفردة دون سواها، وتغيّره بتغيّر المخاطب، ففي الكلام على يوسف (عليه السّلام) قال العلامة الطّباطبائيّ: "وثالثاً: أنّ تلك القوّة القدسيّة التي استعصم بها يوسف (ع) كانت كأمر تدريجيّ يفيض عليه أنا بعد أن من جانب الله سبحانه، وليست الأمر الدّفعيّ المفروغ عنه، والا لانقطعت الحاجة إليه تعالى، ولذا عبّر عنه بقوله: **ثُ** إلّا **تَصْرِفُ عَنِّي** **ثُ**⁴ ولم يقل: وإن لم تصرف عني، وإن كانت الجملة الشرطيّة منسلخة الزّمان، لكنّ في الهيئّة إشارات. ولذلك أيضاً قال تعالى: **ثُ فَاسْتَجَابَ لَهُ رَبُّهُ فَصَرَفَ عَنْهُ كَيْدَهُنَّ** **ثُ**⁵ الخ، فنسب دفع الشرّ عنه إلى استجابة وصرف جديد. ورابعاً: أنّ هذه القوّة القدسيّة من قبيل العلوم والمعارف، ولذا قال (ع): **ثُ وَأَكُنْ مِنَ الْجَاهِلِينَ** **ثُ**⁶، ولم يقل: وأكن من الظّالمين، كما قال لامرأة العزيز: **ثُ إِنَّهُ لَا يَفْلِحُ الظّالِمُونَ** **ثُ**⁷، أو أكن من الخائنين، كما قال للملك: **ثُ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ** **ثُ**⁸، وقد فرّق في نحو الخطاب بينهما وبين ربه، فخاطبهما بظاهر الأمر رعاية لمنزلتهما في الفهم، فقال: **إِنَّهُ ظَلَمَ الظّالِمَ لَا يَفْلَحُ**، وإنّه خيانة، والله لا يهدي كيد الخائن، وخاطب ربه بحقيقة الأمر، وهو: **إِنَّ الصّبْوَ إِلَيْهِمْ مِنَ الْجَهْلِ**.⁹

3 - بيان الغاية من الطّلب، ففي تفسير الآية الخامسة والخمسين: **ثُ قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ** **ثُ**، قال العلامة الطّباطبائيّ: "لما عهد الملك ليوسف: **ثُ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ** **ثُ**، وأطلق القول، سأله يوسف (ع) أن ينصّبه على خزائن الأرض، ويفوّض إليه أمرها، والمراد بالأرض: أرض مصر. ولم يسأله ما سأل إلّا ليتقلّد بنفسه إدارة أمر الميرة، وأرزاق النّاس، فيجمعها ويذخرها للستين السّبع الشّداد التي سيستقبل النّاس، وتنزل عليهم جذبها، ومجاعتها، ويقوم بنفسه لقسمة الأرزاق بين النّاس، وإعطاء كلّ منهم ما يستحقّه من الميرة من غير حيف. وقد علل سؤاله ذلك بقوله: **ثُ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ** **ثُ**، فإنّ هاتين الصّفتين هما اللّازم وجودهما فيمن¹⁰ يتصدّى مقاماً هو سائله، ولا غنى عنهما له، وقد أجب إلى ما سأل، واشتغل بما كان يريده، كلّ ذلك معلوم من سياق الآيات وما يتلوها"¹¹.

¹ ينظر: الكشّاف 310/2، والتفسير الكبير 113/18

² ينظر: روح المعاني 213.212/12

³ التّحرير والتّوير 47-46/12

⁴ من الآية 33

⁵ من الآية 34

⁶ من الآية 33

⁷ من الآية 23

⁸ من الآية 52

⁹ الميزان 11 / 154

¹⁰ هكذا في الكتاب والأولى الفصل بينهما

¹¹ الميزان 11 / 200 - 201

قال الطبرسي: "وفي هذا دلالة على أنه يجوز للإنسان أن يصف نفسه بالفضل عند من لا يعرفه، فإنه عَرَفَ الملك حاله، ليقمه في الأمور التي في إيالتها صلاح العباد والبلاد، ولم يدخل بذلك تحت قوله سبحانه: **ثُمَّ فَلَا تُزَكُّوا أَنْفُسَكُمْ** ¹. وقال الرّمخسري: " وإنّما قال ذلك ليتوصّل إلى إمضاء أحكام الله تعالى، وإقامة الحقّ، وبسط العدل، والتّمكن ممّا لأجله تبعث الأنبياء إلى العباد، ولعلمه أنّ أحداً غيره لا يقوم مقامه في ذلك، فطلب التّولية ابتغاء وجه الله، لا حبّ ² الملك والدّنيا" ³.

وبمثل هذا المضمون قال الرّازي، والآلوسي، والطّاهر بن عاشور ⁴.

4- تبين معنى الجملة الدّعائية **ثُمَّ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا** ⁵، وتخصيص دلالة مفردة **ثُمَّ مُسْلِمًا** ⁶ بالتّسليم الكامل لله، ففي تفسير الآية الحادية بعد المئة من السّورة: **ثُمَّ رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنْتَ وَلِيِّ فِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحَقْنِي بِالصَّالِحِينَ** ⁷. قال العلامة الطّباطبائي: "وهذا الإسلام الذي سأله (ع) أقصى درجات الإسلام، وأعلى مراتبه، وهو التّسليم المحض لله سبحانه، وهو أنّ لا يرى العبد لنفسه ولا لآثار نفسه شيئاً من الاستقلال، حتّى لا يشغله شيء من نفسه ولا صفاتها ولا أعمالها من ربّه، وإذا نسب إليه تعالى كان إخلاصه عبده لنفسه. ومما تقدم يظهر أنّ قوله: **ثُمَّ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا** ⁸ سؤال منه لبقاء الإخلاص، واستمرار الإسلام ما دام حيّاً، وبعبارة أخرى: أن يعيش مسلماً حتّى يتوفاه الله، فهو كناية عن أن يثبتته الله على الإسلام حتّى يموت، وليس يراد به أن يموت في حال الإسلام، ولو لم يكن قبل ذلك مسلماً، ولا سؤالاً للموت وهو مسلم، حتّى يكون المعنى إني مسلم فتوفّني. ويتبيّن بذلك فساد ما روي عن عدّة من قدماء المفسّرين: أنّ قوله: **ثُمَّ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا** ⁹ دعاء منه يسأل به الموت من الله سبحانه" ⁵. ومن قدماء المفسّرين الذين عناه العلامة الطّباطبائي: الطّبرسي، والرّمخسري، والرّازي ⁶. واكتفى الآلوسي بعرض أقوال المختلفين بلا ترجيح ⁷. وقال الطّاهر بن عاشور: "والصّالحون: المتّصفون بالصلاح وهو: التّزام الطّاعة. وأراد بهم الأنبياء. فإن كان يوسف (عليه السّلام) يومئذ نبياً فدعاؤه لطلب الدوام على ذلك، وإن كان نبياً فيما بعد فهو دعاء بحصوله، وقد صار نبياً بعد، ورسولاً" ⁸.

ت - إخوة يوسف

أفاد سياق المتكلّم (إخوة يوسف) عند العلامة الطّباطبائي ما يأتي:

1 - أن يوسف وبنيامين أخوان لأمّ واحدة، في حين كانا أخوين لهؤلاء الأخوة من أب واحد، ففي تفسير الآية الثّامنة: **ثُمَّ إِذْ قَالُوا لْيُؤَسِّفْ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَيْنَا أَيْبَانَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ آبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** ⁹، قال العلامة الطّباطبائي: "وقولهم: **ثُمَّ لْيُؤَسِّفْ وَأَخُوهُ** ¹⁰ **ثُمَّ بنسبته إلى يوسف مع أنّهم جميعاً أبناء ليعقوب، وإخوة فيما بينهم، يشعر بأنّ يوسف وأخاه هذا كانا أخوين لأمّ واحدة، وأخوين لهؤلاء القائلين لأب فقط، الروايات تذكر أنّ اسم أخي يوسف هذا بنيامين**" ⁹.

¹ النجم 32، ومجمع البيان 5 / 418

² في المطبوع (لحب)، ويبدو أنّه خطأ مطبعي

³ الكشف 2 / 328

⁴ ينظر: التفسير الكبير 18 / 160-161، وروح المعاني 13 / 5-6، والتحرير والتنوير 12 / 81-82.

⁵ الميزان ج 11 / 250

⁶ ينظر: مجمع البيان 5 / 460، الكشف 2 / 345، والتفسير الكبير 18 / 219.

⁷ ينظر: روح المعاني 13 / 62-63

⁸ التحرير والتنوير: 12/122

⁹ الميزان 11 / 89

2 - تخصيص دلالة مفردة (ضلال) ففي تفسير الآية الثامنة: **ثُ إِذْ قَالُوا لِيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** (ث، قال العلامة الطباطبائي: "وقولهم: **ثُ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** ث قضاء منهم على أبيهم بالضللال، ويعنون بالضللال: الإعوجاج في السليقة، وفساد السيرة، دون الضلال في الدين.¹ وقد استدل على ذلك بدليلين استقاهما من السياق اللغوي للقصة فقال: "أما أولاً: فلأن ذلك هو مقتضى ما تذكروا فيما بينهم أنهم جماعة، إخوان، أقوياء، متعاضدون، متعصب بعضهم لبعض، يقومون بتدبير شؤون أبيهم الحيوية، وإصلاح معاشه، ودفع كل مكروه يواجهه، ويوسف وأخوه طفلان صغيران، لا يقويان من أمور الحياة على شيء... وأما الضلال في الدين فله أسباب أخر، كال كفر بالله وآياته، ومخالفة أوامره ونواهيه. وأما ثانياً: فلأنهم كانوا مؤمنين بالله، مدعين بنبوته أبيهم يعقوب، كما يظهر من قولهم: **ثُ وَتَكُونُوا مِن بَعْدِهِ قَوْمًا صَالِحِينَ** ث²، وقولهم أخيراً: **ثُ يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا** الآية 97 من السورة، وقولهم ليوسف أخيراً: **ثُ تَاللَّهِ لَقَدْ أَثَرَكِ اللَّهُ عَلَيْنَا** ث³ وغير ذلك، ولو أرادوا بقولهم: **ثُ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** ث ضلاله في الدين لكانوا بذلك كافرين.⁴

وعاد العلامة الطباطبائي ليؤكد ما قاله آنفاً، ففي تفسير الآية الخامسة والتسعين: **ثُ قَالُوا تَاللَّهِ إِنَّكَ لَفِي ضَلَالِكَ الْقَدِيمِ** (ث، قال: "والظاهر أن مرادهم ب(الضللال) ههنا هو مرادهم ب(الضللال) هناك، وهو: المبالغة في حب يوسف... لما فقد يوسف جزع له، ولم يزل يجزع ويبكي حتى ذهبت عيناه، وتقوس ظهره. فهذا هو مرادهم من كونه في ضلاله القديم، ليسوا يعنون به الضلال في الدين حتى يصيروا بذلك كافرين. أما أولاً: فلأن ما ذكر من فصول كلامهم في خلال القصة يشهد على أنهم كانوا موحدين، على دين آبائهم إبراهيم وإسحاق ويعقوب (ع). وأما ثانياً: فلأن المقام ههنا وكذا في بدء القصة حين قالوا: **ثُ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** ث لا مساس له بالضللال في الدين، حتى يحتل رميهم بأبهم فيه، وإنما يمس أمراً عملياً حيوياً وهو حب أب لبعض أولاده، وتقديمه في الكرامة على آخرين، فهو المعنى ب(الضللال).⁵

فسر الطبرسي **ثُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** ث، فقال: "في ذهاب عن طريق الصواب الذي هو التعديل بيننا في المحبة. وقيل: معناه إنه في خطأ من الرأي في أمور الأولاد، والتدبير الدنيوي، ونحن أقوم بأمر مواشيته، وأمواله، وسائر أعماله. ولم يريدوا به الضلال عن الدين، لأنهم لو أرادوا ذلك لكانوا كفارا، وذلك خلاف الاجماع. ولأنهم بالاتفاق كانوا على دينه".⁶

وقال في تفسير **ثُ إِنَّكَ لَفِي ضَلَالِكَ الْقَدِيمِ** ث: "قالوا له إشفافاً عليه، وترحمًا: إِنَّكَ لَفِي ذهابك القديم، عن الصواب في حب يوسف (عليه السلام)، وإنه كان عندهم أن يوسف قد مات منذ سنين، ولم يريدوا بذلك الضلال عن الدين، وإنما أرادوا به المبالغة في حب يوسف، والأمانى الفاسدة فيما كان يرجو من عوده بعد موته".⁷ ولم يخرج المفسرون الثلاثة الآخرون عن هذه الفحوى.⁸

¹ الميزان 89/11

² من الآية 9

³ من الآية 91

⁴ الميزان 89 / 11

⁵ الميزان 244 - 245 / 11

⁶ مجمع البيان 364 / 5

⁷ مجمع البيان 454 / 5

⁸ ينظر الكشف 304/2 و 343 / 2، والتفسير الكبير 18 / 94 و 208/18، وروح المعاني 190/12 و 54/13، والتحرير

والتنوير 12 / 24 و 116 / 12

ث - امرأة العزيز

أفاد سياق المتكلم (إمرأة العزيز) عند العلامة الطباطبائي في نسبة الكلام إليها، مستدلاً بالسياق اللغوي، وبعبقديتها، ففي تفسير الآيتين الثانية والخمسين والثالثة والخمسين: **ثَ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ * وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ** ث، ذكر العلامة الطباطبائي قول جمع من المفسرين أَنَّ الآيتين، أعني قوله: **ثَ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ** ث الخ، من تمام كلام امرأة العزيز، وردّه واصفاً إياه بالرداءة، فقال: "وهذا وجه رديء جداً **أَمَّا أَوَّلًا**: فلأنّ قوله: **ثَ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ** ث لو كان من كلام امرأة العزيز لكان من حقّ الكلام أن يقال: وليعلم أنّي لم أخنه بالغيّب، بصيغة الأمر، ... مضافاً إلى¹ أن ذلك يبطل معنى الاعتراف والشهادة، لدلالته على أنّها إنّما اعترفت وشهدت ليسمع يوسف ذلك، ويعلم به لا لإظهار الحق، وبيان حقيقة الأمر. ... **وَأَمَّا ثَانِيًا**: فلأنّه لا معنى حينئذ لتعليمها يوسف: **ثَ أَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ** ث وقد ذكرها يوسف به أول حين إذ راودته عن نفسه فقال: **ثَ إِنَّهُ لَا يَفْلَحُ الظَّالِمُونَ** ث². **وَأَمَّا ثَالِثًا** فلأنّ قولها: **ثَ وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي** ث فقد خنته بالكيد له بالسّجن يناقض قولها: **ثَ لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ** ث كما لا يخفى، مضافاً إلى³ أنّ قوله: **ثَ إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ** ث على ما فيه من المعارف الجليّة التّوحيديّة ليس بالحرّي أن يصدر من امرأة أحاطت بها الأهواء وهى تعبد الأصنام. وذكر بعضهم وجهاً آخر في معنى الآيتين بارجاع ضمير ليعلم ولم أخنه إلى العزيز وهو زوجها ... وفيه أنّ الكلام لو كان من كلامها وهى تريد أن تطيّب به نفس زوجها وتزيل أيّ ريبة عن قلبه انتج خلاف المطلوب، فإنّ قولها: **ثَ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوِدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ** ث إنّما يفيد العلم بأنّها راودته عن نفسه، وأمّا شهادتها أنّه امتنع ولم يطعها فيما أمرته به فهي شهادة لنفسها لا عليها، وكان من الممكن أنّها إنّما شهدت له لتطيّب نفس زوجها، وتزيل ما عنده من الشكّ والريب، فاعترافها وشهادتها لا توجب في نفسها علم العزيز أنّها لم تخنه بالغيّب. مضافاً إلى⁴ أنّ قوله: **ثَ وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي** ث الخ يكون حينئذ تكراراً لمعنى قولها: **ثَ أَنَا رَاوِدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ** ث، وظاهر السياق خلافه، على أنّ بعض الاعتراضات الواردة على الوجه السابق وارد عليه.⁵

أورد الطبرسي القولين، مقدماً النسبة إلى يوسف (عليه السلام).⁶

وكذلك فعل الزمخشري، وقال: "فإن قلت: كيف صحَّ أن يجعل من كلام يوسف ولا دليل على ذلك؟ قلت: كفى بالمعنى دليلاً قانداً إلى أن يجعل من كلامه"⁷، وكذلك فعل الرازي، ووصفه بأنه قول الأكثرين⁸.

ومما قاله: " **رُ وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي** رُ، كلام لا يحسن صدره إِلَّا مِمَّنْ احترز عن المعاصي، ثم يذكر هذا الكلام على سبيل كسر النفس، وذلك لا يليق بالمرأة التي استقرغت جهدها في المعصية. ⁹ وكذلك فعل الألويسي، وقال: " **رُ وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي** رُ، أي: لا أنزهها عن السوء، قال ذلك (عليه السلام) هضمًا لنفسه البرية عن كل سوء، وتواضعًا لله تعالى، وتحاشيًا عن التزكية والإعجاب بحالها ¹.

¹ الصواب: فضلا عن

2 من الآية 23

³ الصواب: فضلا عن

4 الصَّوَابُ: فضلا عن

5 الميزان 11 / 198 - 200

⁶ ينظر: مجمع البيان 5 / 414 - 415

328 / 2 الكشّاف⁷

⁸ ينظر: التفسير الكبير 18 / 154

9 التفسير الكبير 18 / 156

وخلاف ذلك فعل الطاهر بن عاشور فقال: "ظاهر نظم الكلام أنّ الجملة من قول امرأة العزيز، وعلى ذلك حملة الأقلّ من المفسرين"². وعلل المضمون الديني في ث وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي ث الخ بأنّ قومها يؤمنون بالله، ويحرمون الحرام، وذلك لا ينافي شركهم، فمشركو العرب كانوا يؤمنون بالله، ويعرفون البرّ والذنب³. إن المضاامين الدنيّة في النصّ ترجّح ما ذهب إليه الأكثرون من نسبة الكلام إلى يوسف (عليه السلام).

ج - نسوة المدينة

أفاد سياق المتكلم (نسوة المدينة) عند العلامة الطباطبائي استجلاء سرّ التعبير بـ ث حَاشَ لِلّهِ ث، ووصف يوسف بـ ث مَلِكٌ كَرِيمٌ ث، ففي تفسير الآية الحادية والثلاثين: ث فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَكًا وَآتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِّنْهُنَّ سِكِّينًا وَقَالَتْ اخْرِجْ عَلَيْهِنَّ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ث. قال العلامة الطباطبائي: "وقوله: ث وَقُلْنَ حَاشَ لِلّهِ ث تنزيهه لله سبحانه في أمر يوسف، ... وهو من أدب الكلام عند المليين إذا جرى القول في أمر فيه نوع تنزيه وتبرئة لأحد يبدأ فينزه الله سبحانه، ثم يشتغل بتنزيهه من أريد تنزيهه، فهن لما أردن تنزيهه (ع) بقولهن: ث مَا هَذَا بَشَرًا الخ بدأن بتنزيهه تعالى، ثم أخذن ينزهنه. وقوله: ث مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ث نفي أن يكون يوسف (ع) بشراً، وإثبات أنّه ملك كريم، وهذا بناء على ما يعتقده المليون، ومنهم⁴ الوثنيون أنّ الملائكة موجودات شريفة، هم مبادئ كلّ خير وسعادة في العالم، منهم يترشح كلّ حياة، وعلم، وحسن، وبهاء، وسرور، وسائر ما يتمنى، ويؤمل من الأمور، ففيهم كلّ جمال صوري، ومعنوي، وإذا مثلوا تخيلوا في حسن لا يُقدّر بقدر، ويتصوّره أصحاب الأصنام في صور إنسانية حسنة بهيّة، ولعلّ هذا هو السبب في قولهن: ث إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ث حيث⁵ لم يصفنه بما يدلّ على حسن الوجه، وجمال المنظر، مع أنّ الذي فعل بهن ما فعل هو حسن وجهه، واعتدال صورته، بل سمّينه ملكاً كريماً، لتكون فيه إشارة إلى حسن صورته، وسيرته معاً، وجمال خلقه، وخلقه، وظاهره، وباطنه جميعاً، والله أعلم⁶.

قال الطبرسي: "وحاشى لله أي: صار يوسف في حشا، أي: ناحية مما قذف به، أي: لم يلبسه، والمعنى: أبعد⁷ يوسف عن هذا الذي رُمي به الله، أي: لخوفه ومراقبته أمر الله، هذا قول أكثر المفسرين... وقال آخرون: هذا تنزيه له من شبه البشر، لفرط جماله. ... وليس صورته صورة البشر، ولا خلقته خلقة البشر، ولكنّه ملك كريم لحسنه ولطافته. ... وقيل: معناه: ليس هذا إلّا ملك كريم في عفته"⁸.

وقال الرّمخسري: "فالتعجب من قدرته على خلق عفيف مثله، ما هَذَا بَشَرًا نفين عنه البشريّة لغرابه جماله، ومباعدة حسنه لما عليه محاسن الصّور، وأثبتن له الملكيّة، وبتنن بها الحكم، وذلك لأنّ الله عزّ وجلّ ركز في الطّباع أن لا أحسن من الملك، كما ركز فيها أن لا أقبح من الشّيطان، ولذلك يشبه كلّ متناه في الحسن والقبح بهما، وما ركز ذلك فيها إلا لأنّ الحقيقة كذلك"⁹.

¹ روح المعاني 13 / 2

² التّحرير والتّوير 12 / 78

³ ينظر: التّحرير والتّوير 12 / 79

⁴ في الكتاب لا توجد واو والسّياق يقتضي ما أثبتته

⁵ الصّواب: إذ

⁶ الميزان 11 / 150

⁷ في المطبوع (بعد)، والسّياق يقتضي ما أثبتته

⁸ مجمع البيان 5 / 397

⁹ الكشف 317/2

ولم يخرج الزايزي عما ذكره الطبرسي، والزَمْخَشَرِي¹.

وقال الآلوسي: "والمراد: تنزيهه وبعده كأنه صار في جانب عما اتهم به لما رُئي فيه من آثار العصمة، وأبهة النبوة عليه الصلاة والسلام، ولا يخفى أنه على هذا يفوت معنى التعجب ... وذهب غير واحد إلى أن الغرض تنزيهه (عليه السلام) عما رُمي به على أكمل الوجه، وافتتحوا ذلك بـ **ثُ حَاشَ لِلَّهِ** ث على ما هو الشائع في مثل ذلك ... إذا أرادوا تبرئة أحد من سوء ابتدأوا تبرئة الله سبحانه من سوء، ثم يبرئون من أرادوا تبرئته، ... والمنصور ما أشير إليه أولاً وهو الذي يقتضيه السياق، نعم هذا الاستعمال ظاهر فيما يأتي إن شاء الله تعالى من قوله تعالى عن النسوة: **ثُ حَاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِنْ سُوءٍ** ث².

وقال الطاهر بن عاشور: "و **ثُ حَاشَ لِلَّهِ** ث تركيب عربي جرى مجرى المثل، يراد منه إبطال شيء عن شيء، وبراعته منه. ... حكي بهذا التركيب كلام قالته النسوة، يدل على هذا المعنى، في لغة القبط حكاية بالمعنى ... وقولهن: **ثُ مَا هَذَا بِشَرٍّ** ث مبالغة في فوّه محاسن البشر ... وكان القبط يعتقدون وجود موجودات علوية هي من جنس الأرواح العلوية ويعبرون عنها بالآلهة أو قضاة يوم الجزاء ويجعلون لها صوراً ولعلمهم كانوا يتوخون أن تكون ذواتاً حسنة. ومنها ما هي مدافعة عن الميت يوم الجزاء. فأطلق في الآية اسم الملك على ما كانت حقيقته مماثلة لحقيقة مسمى الملك في اللغة العربية تقريباً لأفهام السامعين"³.

يبدو للباحث أن تفسير التعبير بما عليه القبط أكثر واقعية، وأبعد من التكلف.

ح - العزيز

أفاد سياق المتكلم (العزيز) نسبة الكلام إليه، ففي تفسير الآية التاسعة والعشرين: **ثُ يُوسُفُ أَعْرَضَ عَنْ هَذَا وَاسْتَغْفِرِي لِذَنْبِكِ إِنَّكِ كُنْتِ مِنَ الْخَاطِئِينَ** ث، قال العلامة الطباطبائي: "وقوله: **ثُ وَاسْتَغْفِرِي لِذَنْبِكِ** إِنَّكِ كُنْتِ مِنَ الْخَاطِئِينَ ث، يقرر لها الذنب، ويأمرها أن تستغفر ربها لذلك الذنب، لأنها كانت بذلك من أهل الخطيئة، ولذلك قيل: **ثُ مِنَ الْخَاطِئِينَ** ث، ولم يقل: من الخاطئات. وهذا كله من كلام العزيز على ما يعطيه السياق، لا من كلام الشاهد، لأنه قضاء، وحكم، والقضاء للعزيز، لا للشاهد. ومن الخطأ قول بعضهم: إن معنى: **ثُ وَاسْتَغْفِرِي لِذَنْبِكِ** ث: سلي زوجك أن لا يعاقبك على ذنبك ... بناء على أن الجملة من كلام الشاهد لا من كلام العزيز، وكذا قول آخر: معناه: استغفري الله من ذنبك، وتوبي إليه، فإن الذنب كان منك لا من يوسف، فإنهم كانوا يعبدون الله تعالى مع عبادة الأصنام انتهى. وذلك أن الوثنيين يقرّون بالله سبحانه في خالفته لكنهم لا يعبدون إلا الآلهة والأرباب من دون الله سبحانه ... على أن الآية لا تشتمل إلا على قوله: **ثُ وَاسْتَغْفِرِي** ث من دون أن يذكر المتعلق، وهو ربها المعبود لها في مذهبها"⁴.

قدّم الطبرسي القول بنسبة الكلام إلى العزيز على القول بنسبته إلى الشاهد، ممّا يدل على ترجيحه⁵.

وفسر الزَمْخَشَرِي الآية بنسبة الكلام إلى العزيز، ولم يذكر القول بنسبة الكلام إلى الشاهد⁶.

وأورد الزايزي احتمال النسبتين بلا ترجيح⁷.

وأما الآلوسي فقد أورد القول بالنسبتين، وقال: "والظاهر أن قائل ذلك هو العزيز"¹.

¹ ينظر: التفسير الكبير 18 / 128

² روح المعاني 12/230-231

³ التحرير والتأوير 12 / 55 - 56

⁴ الميزان 11 / 144

⁵ ينظر: مجمع البيان 5 / 391

⁶ ينظر: الكشاف 2 / 315 - 316

⁷ ينظر: التفسير الكبير 18 / 124 - 125.

وقال الطاهر بن عاشور: "وجملة **ثُ يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا** **ثُ** من قول العزيز إذ هو صاحب الحكم. وجملة **ثُ** واستغفري لذنبك **ثُ** عطف على جملة **ثُ يُوسُفُ أَعْرِضْ** **ثُ** في كلام العزيز، عطف أمر على أمر، والمأمور مختلف"²
 لقد أجاد العلامة الطباطبائي وأحسن في تسليط الضوء على العناصر اللغوية، وغير اللغوية التي تتعلق بعقيدة المتكلم للخلوص إلى ترجيح، بل تعيين المتكلم.

الثاني: سياق المتحدث عنه

أ - يعقوب ويوسف (عليهما السلام)

أفاد سياق بعض المتحدث عنهم (يعقوب ويوسف عليهما السلام) عند العلامة الطباطبائي أن السجود كان لله تعالى لا لغيره، ففي تفسير الآية السادسة من السورة: **ثُ وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** **ثُ**. قال: "إن جميع ما أخبر به يعقوب (ع) منطبق على متن ما رآه يوسف (ع) من الرؤيا، وهو سجدة الشمس والقمر وأحد عشر كوكباً له، وذلك أن سجدتهم له وفيهم يعقوب الذي هو من المخلصين، ولا يسجد إلا لله وحده، تكشف عن أنهم إنما سجدوا أمام يوسف لله، ولم يأخذوا يوسف إلا قبلة، كالعبادة التي يسجد إليها، ولا يقصد بذلك إلا الله سبحانه، فلم يكن عند يوسف، ولا له، إلا الله تعالى، وهذا هو كون العبد مخلصاً بفتح اللام لربه، مخصوصاً به، لا يشاركه تعالى فيه شيء، كما يومئ إليه يوسف بقوله: **ثُ مَا كَانَ لَنَا أَنْ نُشْرِكَ بِاللَّهِ مِنْ شَيْءٍ** **ثُ**³، وقد تقدّم أنفاً أن العلم بتأويل الأحاديث متفرع على الإخلاص. ومن هنا قال يعقوب في تعبير رؤياه: **ثُ وَكَذَلِكَ** **ثُ**، أي: كما رأيت نفسك مسجوداً لها **ثُ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ** **ثُ**، أي: يخلصك لنفسه"⁴. وكرر العلامة الطباطبائي ذلك في تفسير الآية المئة من السورة: **ثُ وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجْدًا وَقَالَ يَا أَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ** **ثُ**⁵.

قال الطبرسي: "وكان من سنة التعظيم يومئذ: أن يسجد للمعظم، ... وقيل: كان سجودهم كهيئة الزكوع، كما يفعل الأعاجم، ... وقيل: إن السجود كان لله تعالى شكراً له، كما يفعله الصالحون عند تجدد النعم. والهاء في قوله (له) عائدة إلى الله تعالى أي: سجدوا لله تعالى على هذه النعمة، وتوجهوا في السجود إليه، كما يقال: صلى للقبلة، ويراد به: استقبلها"⁶.

أما الزمخشري فقال: "كانت السجدة عندهم جارية مجرى التحيّة والتكريم، كالقيام، والمصافحة، وتقبيل اليد، ونحوها مما جرت عليه عادة الناس، من أفعال شهرت في التعظيم، والتوقير. وقيل: ما كانت إلا انحناء دون تعفير الجباه، وخرورهم سجداً ياباه. وقيل: معناه: وخرّوا لأجل يوسف سجداً لله شكراً، وهذا أيضاً فيه نبوة"⁷.

أما الزازي فقد رجّح ما رجّحه الطباطبائي، وقال: "وحاصل الكلام: أن ذلك السجود كان سجوداً للشكر، فالمسجود له هو الله، إلا أن ذلك السجود إنما كان لأجله، والدليل على صحة هذا التأويل أن قوله: **ثُ وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجْدًا** **ثُ** مشعر بأنهم صعدوا ذلك السرير، ثم سجدوا له، ولو أنهم سجدوا ليوسف لسجدوا له قبل الصعود على السرير، لأن

¹ روح المعاني 12 / 225.

² التحرير والتنوير 12 / 52.

³ من الآية 38

⁴ الميزان 11 / 84

⁵ ينظر: الميزان 11 / 247

⁶ مجمع البيان 5 / 457

⁷ الكشف 2 / 344

ذلك أدخل في التواضع ... وعندي أن هذا التأويل متعين، لأنه يستبعد من عقل يوسف ودينه أن يرضى بأن يسجد له أبوه مع سابقته في حقوق الولادة، والشيوخوخة، والعلم، والدين، وكمال النبوة¹.

وقال الألويسي عن السجود: "أي على الجباه... وكان ذلك جائزاً عندهم، وهو جار مجرى التحية، والتكرمة، كالقيام، والمصافحة، وتقيل اليد، ونحوها من عادات الناس الفاشية في التعظيم، والتوقير"² وبذلك قال الطاهر بن عاشور، وختم: "ولذلك فلا يعد قبوله السجود من أبيه عقوباً، لأنه لا غضاضة عليهما منه، إذ هو عادتهم"³.

يلحظ أن المفسرين قد أشكل عليهم أمران: أحدهما: ساجدون لغير الله وفيهم النبي الأب: يعقوب، والآخر: مسجود له وهو النبي الابن: يوسف، وكلا الأمرين ينحلان بما ذهب إليه العلامة الطباطبائي، ورجحه الزاوي من قبل، ولا سيما أنه: أولاً - لم يأت أحد من المفسرين بدليل بين على جواز السجود لغير الله في الشرائع السابقة. ثانياً - حمل (السجود) على غير معناه الظاهر تأويل بلا دليل.

ب - يوسف

أفاد سياق المتحدث عنه (يوسف) ما يأتي:

1 - نفي نسبة عودة الضميرين إليه، ففي تفسير الآية الثانية والأربعين: **ثُمَّ قَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِنْهُمَا اذْكُرْنِي عِنْدَ رَبِّكَ فَأَنْسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السَّجْنِ بَضْعَ سِنِينَ** ⁴، قال العلامة الطباطبائي: "وقوله: **ثُمَّ فَأَنْسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ** ⁵ الخ الضميران راجعان إلى **الَّذِي**، أي: فأنسى الشيطان صاحبه الناجي أن يذكره لربه، أو عند ربه، **ثُمَّ فَلَبِثَ** ⁶ (يوسف) **ثُمَّ فِي السَّجْنِ بَضْعَ سِنِينَ** ⁷ والبضع: ما دون العشرة، فإضافة الذكر إلى ربه من قبيل إضافة المصدر إلى معموله المعدى إليه بالحرف أو إلى المظروف بنوع من الملابس. وإما إرجاع الضميرين إلى يوسف حتى يفيد أن الشيطان أنسى يوسف ذكر الله سبحانه، فتعلق بذيل غيره، في نجاته من السجن، فعوقب على ذلك، **ثُمَّ فَلَبِثَ فِي السَّجْنِ بَضْعَ سِنِينَ** ⁸، كما ذكره بعضهم، وربما نسب إلى الرواية، فمما يخالف نص الكتاب، فإن الله سبحانه نص على كونه (ع) من المخلصين، ونص على أن المخلصين لا سبيل للشيطان إليهم، مضافاً إلى ما أثبت الله عليه في هذه السورة. والإخلاص لله لا يستوجب ترك التوسل بالأسباب، فإن ذلك من أعظم الجهل، لكونه طمعاً فيما لا مطمع فيه، بل إنما يوجب ترك الثقة بها، والاعتماد عليها، وليس في قوله: **ثُمَّ اذْكُرْنِي عِنْدَ رَبِّكَ** ⁹، ما يشعر بذلك البتة. على أن قوله تعالى بعد آيتين: **ثُمَّ قَالَ الَّذِي نَجَا مِنْهُمَا وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ** ¹⁰ **ثُمَّ** الخ قرينة صالحة على أن الناسي هو الساقى، دون يوسف"⁵.

أورد الطبرسي القولين بعودة الضميرين، مقدماً عودتهما على يوسف، وقال: "والقول في ذلك: إن الاستعانة بالعباد في دفع المضار، والتخلص من المكاه، جائز غير منكر، ولا قبيح، بل ربما يجب ذلك. وكان نبينا (صلى الله عليه وآله وسلم) يستعين فيما ينوبه بالمهاجرين، والأنصار، وغيرهم"⁶.

وأورد الزمخشري القولين بتقديم عود الضميرين على صاحب السجن وقال: "فإن قلت: لم أنكر على يوسف الاستعانة بغير الله في كشف ما كان فيه، وقد قال الله تعالى: **ثُمَّ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى** ⁷ ؟ ... قلت: كما اصطفى الله تعالى الأنبياء على خليفته، فقد اصطفى لهم أحسن الأمور، وأفضلها، وأولها، والأحسن، والأولى بالنبي، أن لا يكل أمره إذا ابتلي

¹ التفسير الكبير 18 / 212

² روح المعاني 13 / 58

³ التحرير والتؤير 12 / 119

⁴ من الآية 45

⁵ الميزان 11 / 181

⁶ مجمع البيان 5 / 405

ببلاء إلا إلى ربه، ولا يعتضد إلا ربه، خصوصاً إذا كان المعتضد به كافراً، لئلاً يشمت به الكفار، ويقولوا: لو كان هذا على الحق، وكان له رب يغيثه لما استغاث بنا"¹. وأورد الرازي القولين مقدماً القول بعودتهما على يوسف، وبعد مناقشتهما قال: "واعلم أن الحق هو القول الأول، وما ذكره هذا القائل الثاني تمسك بظاهر الشريعة، وما قرره القائل الأول تمسك بأسرار الحقيقة، ومكارم الشريعة، ومن كان له ذوق في مقام العبودية، وشرب من مشرب التوحيد، عرف أن الأمر كما ذكرناه، وأيضاً ففي لفظ الآية ما يدل على أن هذا القول ضعيف، لأنه لو كان المراد ذلك، لقال: فأنساه الشيطان ذكره لربه. ... الاستعانة بغير الله في دفع الظلم جائزة في الشريعة، لا إنكار عليه، إلا أنه لما كان ذلك مستدرِكاً من المحققين المتوغلين في بحار العبودية، لا جرم صار يوسف (عليه السلام) مؤاخذاً"². وأورد الآلوسي القولين مقدماً القول بعودتهما على صاحب السجن، وقال: "وجوز بعضهم كون ضمير أنساه و (رَبِّهِ) عائدين على يوسف (عليه السلام)، وإنشاء الشيطان ليس من الإغواء في شيء، بل هو ترك الأولى بالنسبة لمقام الخواص، الزافعين للأسباب من البين، وأنت تعلم أن الأول هو المناسب، لمكان الفاء، ولقوله تعالى الآتي: **ثُمَّ وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ ثُمَّ**"³. وأما الطاهر بن عاشور فأورد القولين، وقال "ولعل كلا الاحتمالين مراد"⁴. والزاجح لدي هو ما ذهب إليه العلامة الطباطبائي ومن سبقه في قوله، لسببين: أحدهما: كون يوسف من المخلصين الذين لا سبيل للشيطان إليهم. والآخر: قرائن السياق اللغوي التي أوردها الدالة على ذلك.

2 - تخصيص دلالة (العلم)، الذي يقابل الجهل المنصوص عليه في الآية الثالثة والثلاثين: **ثُمَّ قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُن مِّنَ الْجَاهِلِينَ** **ثُمَّ قَالَ** العلامة الطباطبائي: "أولاً: أن هذا العلم يخالف سائر العلوم في أن أثره العملي، وهو صرف الإنسان عما لا ينبغي إلى ما ينبغي، قطعي، غير متخلف دائماً، بخلاف سائر العلوم، فإن الصرف فيها أكثرى، غير دائم"⁵. لم يفصل الطبرسي في المسألة، إلا أنه قاربها فقال: "كيف علم أنه لولا اللطف لركب الفاحشة، وإذا وجد اللطف امتنع؟ قلنا: لما وجد في نفسه من الشهوة، وعلم أنه لولا لطف الله لارتكب القبيح، وعلم أن الله سبحانه يعصم أنبياءه بالألطف"⁶. وقال الزمخشري: **"ثُمَّ مِّنَ الْجَاهِلِينَ** **ثُمَّ** من الذين لا يعملون بما يعلمون، لأن من لا جدوى لعلمه فهو ومن لا يعلم سواء، أو: من السفهاء لأن الحكيم لا يفعل القبيح"⁷. ولم يشر الرازي إلى ذلك⁸، ولم يزد الآلوسي عما ذكره الزمخشري⁹.

وقال الطاهر بن عاشور: "والجاهلون: سفهاء الأحلام، فالجهل هنا مقابل الحلم. والقول في أن مبالغة **ثُمَّ وَأَكُن مِّنَ الْجَاهِلِينَ** أكثر من (أكن جاهلاً)، كالقول في **ثُمَّ وَلْيَكُونَا مِّنَ الصَّاغِرِينَ** **ثُمَّ**"¹⁰

ت - امرأة العزيز

أفاد سياق المتحدث عنه (امرأة العزيز) معنى الجملة **ثُمَّ بَلَغَ أَشُدَّهُ** **ثُمَّ**، ففي تفسير الآية الثانية والعشرين من السورة: **ثُمَّ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ** **ثُمَّ** قال العلامة الطباطبائي: "بلوغ الأشد: أن يعمر الإنسان ما

¹ الكشف 2 / 322

² التفسير الكبير 18 / 145

³ روح المعاني 12 / 248

⁴ التحرير والتنوير 12 / 67

⁵ الميزان 11 / 163

⁶ مجمع البيان 5 / 398

⁷ الكشف 2 / 319

⁸ ينظر: التفسير الكبير 18/131-132

⁹ ينظر: روح المعاني 12/235

¹⁰ التحرير والتنوير 12/58

تشتدّ به قوى بدنه، وتتقوى به أركانه بذهاب آثار الصّباوة، ويأخذ ذلك من ثمانية عشر من عمره إلى سنّ الكهولة، التي عندها يكمل العقل، ويتمّ الرّشد. والظاهر أنّ المراد به: الانتهاء إلى أول سنّ الشّباب دون التّوسط فيه، أو الانتهاء إلى آخره، كالأربعين¹ وبعد أن أورد العلامة نصوصاً قرآنية تؤيّد ما ذهب إليه، قال: "فلا مجال لما ذكره بعضهم: أنّ المراد ببلوغ الأشد: بلوغ الثّلاثين أو الثّلاثين والثّلاثين، وكذا ما قاله آخرون: إنّ المراد به: بلوغ الأربعين ... على أنّ من المضحك أن تصبر امرأة العزيز عن يوسف مدى عنفوان شبابه وريعان عمره، حتّى إذا بلغ الأربعين من عمره، وأشرف على الشيخوخة، تعلّقت به، وراودته عن نفسه"².

لقد انفرد العلامة الطّباطبائيّ بالتفاتته الأخيرة، وأبدع في ذلك، إذ لم يلتفت إلى ذلك المفسّرون الأربعة³.

الثّالث: سياق الموقف: أفاد هذا السّياق ما يأتي:

1 - تبيان سرّ الكناية، وعدم التّصريح، وعدم تعيين الجزاء، في كلام امرأة العزيز، واستجلاء سرّ عدم ابتداء يوسف (عليه السّلام) بالكلام، ففي تفسير الآيتين الخامسة والعشرين والسادسة والعشرين ث واستنبق الباب وقُدّت قميصه من دُبرٍ وألفيا سيدها لدى الباب قالت ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً إلا أن يسجن أو عذاب أليم* قال هي راودتني عن نفسي وشهد شاهد من أهلها إن كان قميصه قد من قبّل فصدقت وهو من الكاذبين ث قال العلامة الطّباطبائيّ: "قوله تعالى: ث قالت ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً إلا أن يسجن أو عذاب أليم ث، لما ألفيا سيدها لدى الباب انقلب مجلس المراودة إلى موقف التّحقيق ... فبدأت امرأة العزيز تشكو يوسف إليه، وتسأله أن يجازيه فذكرت أنّه أراد بها سوءاً، وعليه أن يسجنه أو يعذّبه عذاباً أليماً، لكنّها لم تصرّح بذلك، ولا بشيء من أطراف الواقعة، بل كنّت وأتت بحكم عامّ عقلائيّ يتضمّن مجازاة من قصد ذوات البعل بالفحشاء، فقالت: ث ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً إلا أن يسجن أو عذاب أليم ث، فلم يصرّح باسم يوسف وهو المريد، ولا باسم نفسها وهي الأهل، ولا باسم السّوء وهو الزّنا بذات البعل، كلّ ذلك تأدياً في حضرة العزيز، وتقديساً لساحته. ولم يتعيّن الجزاء بل ردّدته بين السّجن، والعذاب الأليم، لأنّ قلبها الواله إليه المليء بحبه، ما كان يساعدها على التّعيين، فإنّ في الإبهام نوعاً من الفرج إلا أنّ في تعبيرها بقولها: بأهلك نوعاً من التّحريض عليه، وتهيجته على مؤاخذته، ولم يكن ذلك إلا كيداً منها للعزيز، بالتّظاهر بالوجد والأسى، لئلاّ يتقطّن بواقع الأمر، فيؤاخذها، أمّا إذا صرفته عن نفسها المجرمة، فإنّ صرفه عن مؤاخذه يوسف (ع) لم يكن صعباً عليها تلك الصّعوبة ... ث قال هي راودتني عن نفسي، لم يبدأ يوسف (ع) بالقول أدبا مع العزيز، وصوتاً لها أن يرميها بالجرم، لكن لما اتهمته بقصدها بالسّوء لم ير بداً دون أن يصرّح بالحق، فقال: ث هي راودتني عن نفسي ث⁴.

لم يقف الطّبرسيّ على عدم تصريح امرأة العزيز، لكنّه قال في كلام يوسف: "لما ذكرت المرأة ذلك، لم يجد يوسف بداً من تنزيه نفسه بالصدّق، ولو كفت عن الكذب عليه، لكفّ عليه السّلام، عن الصدّق عليها"⁵.

وقال الزّمخشريّ " فإن قلت: كيف لم تصرّح في قولها بذكر يوسف، وأنّه أراد بها سوءاً؟ قلت: قصدت العموم، وأنّ كلّ من أراد بأهلك سوءاً فحقّه أن يسجن أو يعذّب، لأنّ ذلك أبلغ فيما قصدته من تخويف يوسف ... ولما أغرت به، وعرضته للسّجن والعذاب وجب عليه الدّفع عن نفسه، فقال: ث هي راودتني عن نفسي ث، ولولا ذلك لكتم عليها"⁶.

¹ الميزان 11 / 118

² الميزان 11 / 118

³ ينظر: و مجمع البيان 5/ 381، والكشاف 2/ 310، والتفسير الكبير 13/ 234، وروح المعاني 12/ 209، والتحرير

والتنوير 12 / 44

⁴ الميزان 11 / 141- 142

⁵ ينظر: مجمع البيان 5/ 390

⁶ الكشاف 2 / 313

وليس في هذا الكلام ما يلقي الضوء على سرّ عدم التصريح في الموقف، ثم كيف يكون العموم أبلغ من التخصيص؟

وقال الرازي: "وفي الآية لطائف: ... وثانيها: أنّ حبّها الشديد ليوسف حملها على رعاية دقيقتين في هذا الموضع، وذلك لأنّها بدأت بذكر السّجن، وأخرت ذكر العذاب، لأنّ المحبّ لا يسعى في إيلاّم المحبوب، ... وثالثها: أنّها لما شاهدت من يوسف (عليه السّلام) أنّه استعصم منها، وأنه كان في عنفوان العمر، وكمال القوّة، ونهاية الشّهوة، عظم اعتقادها في طهارته، ونزاهته، فاستحييت أن تقول: إنّ يوسف (عليه السّلام) قصدني بالسّوء، وما وجدت من نفسها أن ترميه بهذا الكذب على سبيل التصريح بل اكتفت بهذا التعريض... ورابعها: أنّ يوسف (عليه السّلام) أراد يضربها، ويدفعها عن نفسه، وكان ذلك بالنّسبة إليها جاريا مجرى السّوء فقولها: **ثُمَّ مَا جَزَاء مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا** ثمّ جاريا مجرى التعريض فلعلّها بقلبيها كانت تريد إقدامه على دفعها ومنعها، وفي ظاهر الأمر كانت توهم أنّه قصدني بما لا ينبغي ... وأن يوسف عليه السّلام ما هتك سترها في أول الأمر إلّا أنّه لما خاف على النّفس، وعلى العرض أظهر الأمر"¹

وماعدا قوله: "بدأت بذكر السّجن، وأخرت ذكر العذاب، لأنّ المحبّ لا يسعى في إيلاّم المحبوب... وأن يوسف عليه السّلام ما هتك سترها في أول الأمر إلّا أنّه لما خاف على النّفس، وعلى العرض، أظهر الأمر" في كلامه تكلف ظاهر.

وقال الألوسي: "ثمّ إنّها جعلت صدور الإرادة المذكورة عن يوسف (عليه السّلام) أمرا محققا مفروغا عنه، غنيا عن الإخبار بوقوعه... ولم تصرّح بالاسم، بل أتت بلفظ عامّ تهويلاّ للأمر، ومبالغة في التّخويف، كأنّ ذلك قانون مطرد في حقّ كلّ أحد كائنًا من كان، وذكرت نفسها بعنوان أهليّة العزيز إعظاما للخطب، وإغراء له، على تحقيق ما يتوخّاه بحكم الغضب والحميّة"²، ثمّ ذكر كلام الرازي، وعلّق عليه بقوله: "وفيه من الأنظار ما فيه"³

وقال الطّاهر بن عاشور: "وابتدرته بالكلام إمعانًا في البهتان، بحيث لم تتلغم، تخيل له أنّها على الحقّ، وأفرغت الكلام في قالب كلّ ليأخذ صيغة القانون، وليكون قاعدة لا يعرف المقصود منها، فلا يسع المخاطب إلاّ الإقرار لها. ولعلّها كانت تخشى أن تكون محبة العزيز ليوسف (عليه السّلام) مانعة له من عقابه، فأفرغت كلامها في قالب كلّ. وكانت تريد بذلك أن لا يشعر زوجها بأنّها تهوى غير سيّدها، وأن تخيف يوسف (عليه السّلام) من كيدها، لئلاّ يمتنع منها مرّة أخرى"⁴

يبدو للباحث أنّ الموقف على درجة كبيرة من التّعقيد، فلا بأس باحتمال الوجوه المتعدّدة التي أوردتها العلامة الطّباطبائي، والألوسي، والطّاهر بن عاشور.

2 - إفادة أحداث أجملتها السّورة الشّريفة في تفسير الآية الثلاثين: **ثُمَّ وَقَالَ نِسْوَ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَتَ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَنْ نَفْسِهِ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَاهَا فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ** ثمّ قال العلامة الطّباطبائي: "والذي يعطيه التّدبر فيها بما ينضمّ إليها من قرائن الأحوال، وما يستوجبه طبع القصّة أنّه لما كان من أمر يوسف والعزيزة ما كان، شاع الخبر في المدينة تدريجًا، وصارت النساء وهنّ سيدات المدينة يتحدثن به في مجامعهن، ومحافلهن، فيما بينهن، ويعيرن بذلك عزيزة مصر، ويعبئها أنّها تولّيت إلى فتاهها، وافتننت به، وقد أحاط بها حبًا، فطلّت تراوده عن نفسه، وضلّت به ضلالًا مبينًا. وكان ذلك مكرًا منهنّ بها على ما في طبع أكثر النساء من الحسد والعجب"⁵.

¹ التفسير الكبير 122/18

² روح المعاني 218/12

³ روح المعاني 219/12

⁴ التحرير والتنوير 50/12

⁵ الميزان 11 / 144 - 145

لم يشر من المفسرين الأربعة إلى شيء من ذلك¹ إلا الطاهر بن عاشور، إذ قال: "وقوله: **ثُمَّ فِي الْمَدِينَةِ** ث صفة لنسوة. والمقصود من ذكر هذه الصفة أنهن كنّ متفرقات في ديار من المدينة. ... حيث كان قصر العزيز فنقل الخبر في بيوت المتصلين ببيت العزيز. وقيل: إن امرأة العزيز باحت بالسرّ لبعض خلائها، فأفشيته كأنها أرادت التشاور معهن، أو أرادت الارتياح بالحديث إليهن"²

3 - استجلاء سرّ جعل يوسف السّاقية في رحل أخيه، واتهام العير بالسرقة، وصمت أخي يوسف، ففي تفسير الآية السبعين: **ثُمَّ فَلَمَّا جَهَّزَهُمْ بِجَهَّازِهِمْ جَعَلَ السّاقِيَةَ فِي رَحْلِ أَخِيهِ ثُمَّ أَذَّنَ مُؤَذِّنٌ أَيُّهَا الْعَيْرُ إِنَّكُمْ لَسَارِقُونَ** قال العلامة الطباطبائي: " وهذه حيلة احتالها يوسف (ع) ليأخذ بها أخاه إليه، كما قصّه وفصله الله تعالى، وجعل ذلك مقدّمة لتعريفهم نفسه في حال التحق به أخوه، وهما منعمان بنعمة الله، مكرمان بكرامته. وقوله: **ثُمَّ أَذَّنَ مُؤَذِّنٌ أَيُّهَا الْعَيْرُ إِنَّكُمْ لَسَارِقُونَ** الخطاب لإخوة يوسف، وفيهم أخوه لأمه، ومن الجائر توجيه الخطاب إلى الجماعة في أمر يعود إلى بعضهم إذا كان لا يمتاز عن الآخرين، وفي القرآن منه شيء كثير، وهذا الأمر الذي سُمّي سرقة، وهو وجود السّاقية في رحل البعير، كان قائماً بواحد منهم، وهو أخو يوسف لأمه، لكنّ عدم تعيينه بعد من بينهم، كان مجوّزاً لخطابهم جميعاً بأنكم سارقون، فإنّ معنى هذا الخطاب في مثل هذا المقام: أنّ السّاقية مفقودة، وهي عند بعضكم ممّن لا يتعيّن الا بعد الفحص والتفتيش. ومن المعلوم من السياق أنّ أخا يوسف لأمه كان عالماً بهذا الكيد، مستحضراً منه، ولذلك لم يتكلم من أول الأمر إلى آخره، ولا بكلمة، ولا نفى عن نفسه السرقة، ولا اضطرب، كيف، وقد عرّفه يوسف أنه أخاه وسلاه وطيب نفسه؟ فليس إلّا أنّ يوسف (ع) كان عرّفه ما هو غرضه من هذا الصنع، وأنه إنّما يريد بتسميته سارقاً، وإخراج السّاقية من رحله، أن يقبض عليه، ويأخذه إليه، فتسميته سارقاً إنّما كان اتهاماً في نظر الإخوة، وأمّا بالنسبة إليه، وفي نظره، فلم يكن تسمية جدية، وتهمة حقيقية، بل توصيفاً صورياً فحسب، لمصلحة لازمة، جازمة."³

قال الطبرسي: **"(إِنَّكُمْ لَسَارِقُونَ** ث قيل: إنّما قال ذلك بعض من فقد الصّاع من قوم يوسف، من غير أمره، ولم يعلم بما أمر به يوسف من جعل الصّاع في رحالهم، ... وقيل: إنّ يوسف أمر المنادي بأن ينادي به، ولم يرد به سرقة الصّاع، وإنّما عنى به: إنّكم سرقتُم يوسف عن أبيه، وألقيتموه في الحبّ. ... وقيل: إنّ الكلام يجوز أن يكون خارجاً مخرج الاستفهام، كأنه قال: أنتم لسارقون؟ فأسقط همزة الاستفهام، ... ويؤيده ما روى هشام بن الحكم، عن أبي عبد الله (عليه السلام) أنّه قال: ما سرقوا، ولا كذب. ومتى قيل: كيف جاز ليوسف (عليه السلام) أن يحزن والده وإخوته بهذا الصنيع، ويجعلهم متهمين بالسرقة؟ فالجواب: إنّ الغرض فيه التّسبب إلى احتباس أخيه عنده. ويجوز أن يكون ذلك بأمر الله تعالى. وروى أنه أعلم أخاه بذلك ليحمله طريقاً إلى التمسك به. وإذا كان إدخال هذا الحزن سبباً مؤدياً إلى إزالة غموم كثيرة عن الجميع، ولا شكّ أنّه يتعلّق به المصلحة، فقد ثبت جوازه. فأما التّعريض للتهمة بالسرقة، فغير صحيح، لأنّ وجود السّاقية في رحله، يحتمل أموراً كثيرة غير السرقة."⁴ ولم يشر الزّمخشريّ إلى ذلك⁵. ولم يتجاوز الرّازي ما ذكره الطبرسي⁶.

وقال الآلوسي: "والخطاب بـ **ثُمَّ إِنَّكُمْ لَسَارِقُونَ** ث إن كان بأمر يوسف (عليه السلام) فلعله أريد بالسرقة أخذهم له من أبيه على وجه الخيانة كالسّارق؛ ودخول بنيامين فيه بطريق التّغليب، أو أريد سرقة السّاقية، ولا يضر لزوم الكذب لأنّه إذا تضمنّ مصلحة رخص فيه. وأمّا كونه برضا أخيه، فلا يدفع ارتكاب الكذب، وإنّما يدفع تأذي الأخ منه، أو يكون المعنى

¹ ينظر: مجمع البيان 5 / 395 - 396

² التحرير والتنوير 53/12

³ الميزان 11 / 222

⁴ مجمع البيان 5 / 434

⁵ ينظر: الكشاف 2 / 334

⁶ ينظر: التفسير الكبير 18 / 179

على الاستفهام، أي: أنكم لسارقون؟ ولا يخفى ما فيه من البعد، وإلا فهو من قبل المؤذن بناءً على زعمه، قيل: والأول هو الأظهر، الأوفق للسياق.¹ ولم يقف الطاهر بن عاشور عند المسألة². والزاجح لدي أن العلامة الطباطبائي قد نفذ إلى أعماق الموقف من القصة، وشخصها، فأنتم تحليله بالعمق، والدقة.

الخاتمة

هذا ما أقدرني الله تعالى عليه من تتبّع لما أفاد منه العلامة الطباطبائي من دلالات مستوحاة من السياق غير اللغوي للسورة الشريفة، ومنه اتضح مدى العناية الكبيرة التي أولاها هذا المفسر الكبير للسياق موازنة بغيره من المفسرين الذين استقصيت آراءهم، وقد تضافرت أحياناً دلالات السياقين: اللغوي وغير اللغوي.

المصادر

- تاج العروس من جواهر القاموس، للسيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت 1205هـ)، تحقيق: علي شيري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1414هـ . 1994م.
- التحرير والتنوير، لمحمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر 1984م.
- التفسير الكبير، محمد بن أبي بكر الرازي (ت 606هـ)، 3 ط، بلا محقق ولا مطبعة، د.ت.
- دور الكلمة في اللغة، لستيفن أولمان، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، 1972م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لأبي الفضل شهاب الدين الألوسي (ت 1270هـ)، دار الفكر، بيروت، 1398هـ . 1978م.
- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، لإسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، القاهرة، 1376هـ 1956م. ط 4، 1407 هـ 1987 م
- علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، للدكتور عوض فريد حيدر، مكتبة الآداب القاهرة، 2005م.
- علم اللغة بين التراث والمعاصرة، للدكتور عاطف مذكور، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.
- الكشف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل، جار الله الزمخشري (ت 538هـ)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، عباس ومحمد محمود الحلبي وشركاهم، 1385هـ . 1966م
- لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري (ت 711هـ)، نشر أدب الحوزة قم المقدسة، 1405هـ.
- اللسانيات والدلالة، للدكتور منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، 1996م.
- مجمع البيان، لأبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي (ت 548هـ)، تحقيق وتعليق: لجنة من العلماء والمحققين الأخصائيين، تقديم: السيد محسن الأمين العاملي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1415هـ . 1995م.
- المعالم الجديدة للأصول، للسيد محمد باقر الصدر، مكتبة النجاح، طهران، ط2، 1395هـ . 1975.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية. في القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.
- منة المنان للسيد محمد الصدر، المطبعة الفيضية ، 1425هـ.
- الميزان، للسيد محمد حسين الطباطبائي (ت 1412هـ)، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، قم المقدسة، (د.ت).
- البحوث
- المجال الدلالي، بحث للدكتور علي زوين، مجلة آفاق عربية، كانون الثاني، السنة السابعة عشرة.

¹ روح المعاني 13 / 24

² ينظر: التحرير والتنوير 97/12

رايات الآلهة في مصر القديمة

الدكتورة انتصار ناجي عبد الزنكي

جامعة الكوفة/ كلية الآثار

الدكتور فاضل كاظم حنون

جامعة واسط/ كلية التربية

Banners of the Gods in Ancient Egypt

Dr. Fadhil Kadhim Hannoon

University of Wasit / College of Education

Dr. Intisar Naji Abdel Zenki

University of Kufa / College of Archeology

Abstract

The research studies the banners of ancient Egyptian gods and their importance, since each banner represents one of these gods and expresses the function of the gods such as the banner of the god Bass, the god Web and the god Uot that is called "path-opener" which a metaphor for carrying the flag by the pharaoh in battles, as well as banners raised in the festival of the god Min and Auxerre. These banners were carried at certain times such as religious holidays like Eid (Dam Love) and (Valley Holiday) and (Obit Holiday). The research also identifies the meaning of the banner and its relationship with the hieroglyphic sign (nutar) and its importance in ancient Egypt.

ملخص البحث باللغة العربية

يدرس موضوع بحث (رايات الآلهة في مصر القديمة) رايات الآلهة المصرية القديمة وما لها من أهمية، إذ إن كل راية من هذه الرايات تمثل أحد هذه الآلهة وأهميته وكانت تعبر عن وظيفة الآلهة مثل راية الإله بس و الإله وب واووت الذي يطلق عليه بفتح الطرق وهو تعبير عن كناية حمل الراية من قبل الفرعون في المعارك، فضلا عن الرايات المحمولة في عيد الإله مين واوزير، وكانت تحمل هذه الرايات في أوقات معينة مثل الأعياد الدينية ومنها عيد (حب سد) و(عيد الوادي) و(عيد اوبت)، وشمل البحث أيضا التعريف بمعنى الراية وعلاقتها بالعلامة الهيروغليفية (nutar) وأهميتها في مصر القديمة .

المقدمة:

إن دراسة موضوع رايات الآلهة لمصر القديمة بوجه خاص يعني التقيب عن جذور تلك الرايات حيث شهدت الارض المصرية تولد الرايات الاولى في عصور ما قبل الأسرات، إذ كانت الراية معروفة قبل عصر حضارة نقادة الثانية⁽¹⁾ بكثير وقد دل على ذلك وجود رأس اله مشكل من الطين المحروق الملون ذا شكل بيضوي كان قد عثر عليه مكسور في منطقة مرمدة بيني سلامة⁽²⁾ عند الطرف الغربي للدلتا ترجع إلى الألفين السادس والخامس قبل الميلاد، حيث كشف على هذا الرأس آثار لون باهت اصفر خشن الملامح واسع العينين والأمر الهام انه يوجد أسفل الذقن ثقب كبير لتثبيت عمود خشبي كان يحمل في الغالب رأس التمثال أثناء الطقوس الدينية، إذ يعد هذا الرأس جزءا من أقدم نموذج الراية معروفة حتى الآن حيث كان هذا الرأس يعلو صار خشبي لحمله أثناء مواكب الاحتفالات، ولربما وجدت أشرطة لربط الرأس بالصاري الذي كان يثبت في الثقب الموجود أسفل ذقن الرأس⁽³⁾. تضمن البحث محاور عدة تم من خلالها اعطاء دراسة عن

⁽¹⁾ انتشرت هذه الحضارة في منطقة النوبة السفلى جنوبا وإلى جزرة وأبو صير والمعادي شمالاً على انه إلى الآن لم يتم الكشف على أية آثار ترجع لحضارة نقادة الثانية في الدلتا، وتتميز هذه الحضارة بنوع من الفخار ذي زخارف أو رسوم حمراء وتكثر فيها الصور الحيوانية والإنسانية والطيور الماشية بجانب صور لمراكب ونباتات.. للمزيد ينظر: أديب، سمير، تاريخ وحضارة مصر القديمة، (الإسكندرية، 1997)، ص 18.

⁽²⁾ تقع مرمدة بني سلامة على نحو 51 كم شمال غرب القاهرة، وهي قرية حجمها ما يقرب 600 * 400 متر شيد أهلها أكواخهم المبنية بالطين على جانبي طريق رئيسي مستقيم وربما إن هذا أقدم تخطيط للقرية.. للمزيد ينظر: أديب، المصدر السابق، ص 12. 13 .

⁽³⁾ ينظر: Saleh ,M.and Sourouzian ,H., Official Catalogue of the Egyptian Museum , (Cairo –Mainz , 1987) , p.39 .

موضوع رايات الالهة في مصر اذ احتوى هذا البحث على تمهيد للتعريف بالراية ومعناها واهميتها ثم احتوى المحور الاول من البحث على رايات الالهة ومنها اولاً راية الاله (واووت) وثانياً راية الاله (الصقر) ثم ثالثاً راية الاله (ست) ورابعاً راية الاله (ابيس) اما المحور الثاني فقد احتوى على الرايات المستخدمة في الاعياد الدينية ومنها راية (عيد الاله مين) و(راية عيد الإله أوزير) وأخيراً الراية في عيدي (اوبت) و(الوادي) وأخيراً احتوى البحث على خاتمة واستنتاجات لهذا الموضوع وقائمة بأهم المصادر والمراجع التي استخدمت في هذا البحث الذي اعطى نبذة عن بعض رايات الالهة في مصر القديمة.

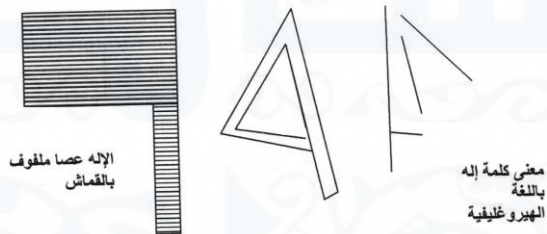
التمهيد: معنى الراية

على الرغم من ان كثير من المعلومات المكتسبة من الرسوم والنقوش التي صورت الصروح كانت عامة جداً، الا انه امكن من خلال هذه الصور الفنية الحصول على دليل يثبت وجود بعض العناصر الهامة ومن ذلك رايات (اشرطة) القماش المثلثة الشكل والتي كانت تربط في اعلى قمم الصواري والتي تميزت بالوان واعداد مختلفة، فصواري رايات الصرح الثالث لمبعد آمون رع بالكركك طبقاً لنقوش تصويرية في معبد (خنسو)⁽¹⁾ كان يعلوها ثلاث رايات زرقاء وخضراء وحمرات على التوالي مربوطة في كل صار ومع ذلك فلا يبدو ان عدد الرايات والوانها قد اتبع قاعدة ثابتة، ففي رسم اخر موضح في قبر رجل يدعى (بانحسي) في طيبة زود كل صار برابتين فقط لونهما بوضوح هو الاحمر والابيض بينما في بعض الحالات الاخرى ترى راية واحدة فقط ترفرف من فوق قمة كل صار⁽²⁾. وقد كانت رايات الالهة تسمى باللغة المصرية القديمة بـ(آيات) ويشير لها بالمصرية القديمة بالرمز (i3 t)⁽³⁾ بمعنى آيات والتي كانت عبارة عن حوامل أو صور تزينها الشرائط والاربطة ويعلوها دعائم مستعرضة يثبت عليها تماثيل الالهة او العلامات الهيروغليفية التصويرية الخاصة بأسماء الآلهة⁽⁴⁾ ومن ثم كان من السهل حملها في المواكب وبهذا اصبحت راية الالهة ذات دلالة خاصة لرؤيته وقد ورد من العصر البطلمي بين نقوش الصرح الكبير لمعبد ايزيس بقلية، نص يذكر ان صواري راياته كانت مزينة برايات من قماش بحيث يعلو كل صار ثلاث رايات الوانها هي الابيض والاخضر والاحمر⁽⁵⁾. وقد وجدت هذه المجموعة من الالوان نفسها مصورة في رسم يعود الى الملك أمنحوتب الثالث (1390. 1352 ق.م)⁽⁶⁾ غير إنها لم تكن كرايات تعلق صواري

(1) خنسو: وهو اله مدينة طيبة ضمن ثلاث الهة طيبة وهو ابن الاله امون وزوجته مونت. انظر: الزنكي، انتصار ناجي عبد، الكهان دورهم ومكانتهم في وادي النيل حتى نهاية الاسرة الواحدة والعشرين، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد-كلية الآداب، 2011، ص16؛ البديل، م.ف، سحر الاساطير، ترجمة: حسان ميخائيل اسحق، (دمشق، 2005)، ص139.

(2) Holescher, U, The Exaration of Madinet Habu, Vol.111, The Mortuary Temple of Ramsess III, Part, In: OIP 54, (Chicago 1941).

(3) Gardiner, A.H., Egyption Grammer ,3^{ed}, (Oxford , 1973) , p.502.



(4) كلمة اله باللغة الهيروغليفية (nutar). هورنونج، اريك، ديانة مصر الفرعونية، ترجمة: محمود طه ومصطفى ابو الخير، (القاهرة، 1995)، ص27-28.

(5) Junker, H, Der Grosse Pylon Des Temples Der Isis In Phila, (Wien, 1958), p.79.

(6) امنحوتب الثالث: وهو احد فراعنة الاسرة الثامنة عشر دام حكمه من 1405-1370 ق.م ودام حكمه 36 سنة للمزيد ينظر: حسن، سليم، مصر القديمة، ج5، (القاهرة 2001)، ص ص 51-52.

رايات وانما كانت شرائط مربوطة في اعلى قمة اعمدة المقصورة التي يجلس الملك فيها وترتيب الالوان كان الاحمر ثم الابيض ثم الاخضر، وان كان اللون في الرسم باهت والاخضر يبدو وكأنه أزرق⁽¹⁾، بيد ان الصور الملونة الاخرى المماثلة في عصر الدولة الحديثة (1580- 1085 ق م) لا يوجد فيها الا الشرائط البيضاء والحمراء⁽²⁾، ومن ناحية أخرى فقد صورت بعض صواري بدون قطع القماش عليها وقد علل كثيرون هذا الشيء بأن الرايات - على ما يبدو تُغير لأجل مناسبات مختلفة وربما انها لم تكن تربط او تعلق في الصواري الا اثناء الاحتفالات فقط⁽³⁾.

المحور الاول : رايات الالهة .

1- راية الإله وب . ووات (فاتح الطرق) .

دلت المصادر الاثرية إن راية الإله (وب . ووات)، كان يحمل امام الملك في ساحات القتال ومواكب الاحتفالات والاعياد الدينية منذ نهايات عصور ما قبل الاسرات حيث ظهرت هذه الراية مصورة مرتين على راس مقمعة الملك العقرب ومرة على صلاية الملك نعرمر (الملك الأول بالأسرة الأولى 3150 ق.م)، وأخرى على راس مقمعه⁽⁴⁾، ومن بين صور راية (وب . ووات) الأخرى والتي تؤرخ بعصر بداية الاسرات، هناك أختام للملك (جر . الملك الثالث بالأسرة الأولى حكم 31 سنة) من أبيدوس وختم من قبر (مر. نيت) وبطاقة عاجية من أبيدوس للملك (دن . 2950 ق.م) وبقايا ختم من قبر الملك (دن) صور عليها الملك وهو يؤدي طقسا غير معروف يوضح فيما يبدو براية (وب . ووات)⁽⁵⁾.

وكما يشير اسم (وب . ووات) فان هذا الاله الممثل في رايته، كان يفتح الطرق امام الملك ليس فقط في الحياة، بل انه كان يفتح الطرق المؤدية للجبانة كذلك، وكان (وب . ووات) قائداً للإلهة وصور رايته مصحوبة بالكوبرا الناشر⁽⁶⁾. وكذلك كان (وب . ووات) المحارب الذي يتقدم للصفوف ويمهد الطريق للنصر، ولاشك ان استخدام صورة الاله فوق صارية راية الالهة يشير الى دوره المبكر والقديم كقائد حرب لدى المصريين القدماء حتى ان الاسم (وب . ووات) والذي يعني (فاتح الطرق) لا بد وانه ارتبط بفكرة السير امام الملك المنتصر في المعركة، وعلى وجه التحقيق ظهر اثنان من ال (وب . ووات) وللذان لعبا دوراً مهماً في قصة " اوزيريس " فكانا كما يدل اسماهما "فاتحي الطرق" زميلا اوزيريس في كفاحه يتقدمانه في المعركة⁽⁷⁾. ومن اجل ذلك نجد احياناً ان هذين الالهين قد صوروا مع كل منهما دبوس حربي وقوس ولقد ورد من بين القابهما (المتسلحان بالسهام) والمنتصران والقويان فوق جميه الالهة، ومن اجل هذا نشأت العادة في

⁽¹⁾ The Luxor Museum of Ancient Egyptian Art, Guide Book,(Cairo, 1996), No.101.

⁽²⁾ هورننج،المصدر السابق، ص 31 .

⁽³⁾ Engelabach, R, **The Supports of the pylon flagstares**, in **Ancient Egyptian** , (London , 1923) , p.74

⁽⁴⁾ كان (وب . ووات) في المصرية القديمة wp (i)-(i)wt- والذي يعني اسمه (فاتح الطرق) احد الالهات المصرية التي تصور على هيئة حيوان من الفصيلة الكلبية وكان عادة يصور كمخلوق يشبه الكلب له راس رمادية او بيضاء وقد عرف حيوان (وب . ووات) خطأ كذئب لكن الحيوان المقدس كان في الاغلب هو حيوان (ابن اوى) وان كان البعض رأى ان الحقيقي لا يوجد في مصر، وان الحيوان الذي يطلق عليه (ابن اوى) ما هو الا حيوان من فصيلة تسمى علمياً (الكلاب الذئبية) وهذه السلالة في الصورة الارضية لاله اسيوط (وب . ووات) وهذا الحيوان الذي صور بالفعل على صلاية الملك (نعرمر) عند نهاية الالف الرابع ق.م ارتبطت عبادة بصفة خاصة باسيوط في العصر الفرعوني والمصريين اليوناني والروماني ونتج عن ذلك ان اعيد تسمية المدينة باسم (ليكربولس) بمعنى (مدينة الذئب) في العصر البطلمي، وقد جمع (وب . ووات) بين صفتين مختلفتين كاله محارب وكاله للموتى وانظر : Gardiner, A. H. ,Op,cit.p.460.

ابو بكر عبد المنعم،**الموسوعة المصرية**، م1، ح1، (القاهرة، 1973)، ص128 .

⁽⁵⁾ Wilkinson, T.A, H., **Early Dynastic Egypt** ,(London , 1999) , p.267.

⁽⁶⁾ Ibid, p.298.

⁽⁷⁾ تشرني، ياروسلاف، **الديانة المصرية القديمة**، ترجمة: احمد قدرى،(القاهرة،1987)، ص17.

العصور المتأخرة ان يتقدم الملك رجل يحمل شارة تمثل الاله (وب . واووت) الذي يعبد الطريق له بين الأعداء، وقد كان الاله (وب . واووت) يصور بدقة في موكب عيد الاله (سد) ومعه شيء زخرفي فريد فبين كل الرايات التي تحمل في مقدمة الموكب فوق حوامل الالهة يقف الاله (وب . واووت) فوق رايته وامامه نوع من الاكياس المصورة على هيئة تكوير، الذي يحميه (الاورايوس) الصل الملكي⁽¹⁾.

وتصف النصوص هذا الشيء بالعبارة " يمر (الناس) فوقها من اجل الذهاب الى السماء " وهذا الشيء الغريب كان يسمى في اللغة المصرية " شد شد " أو " سشو"، وهذا الاسم يبدو قريباً لاسم عيد الاله (سد) بل ومأخوذ فيما يغلب على الظن من الجذر نفسه (شد) (جلد) وقد رأى المؤرخون ان هذا الشيء المكور ما هو الا قماش مطوي لعب نفس الدور الذي لعبته الاكفاف مع طقوس احتفالات اخرى ويمكن القول انها تحل محل (الجلد) وإذا صح هذا الافتراض فان راية (وب . واووت) بالنسبة لـ(شد شد) يبدو انه يمثل (وب . واووت) الخطة تنفيذ احد الطقوس التي تؤكد مولد الملك⁽²⁾.

وهناك رأي آخر يرى ان هذا الشيء المرسوم على راية (وب . واووت) قد تطور تدريجياً حتى تغير شكله منذ فترة الحكم الثالثة من عصر الاسرة الاولى حتى وصل الى شكل ريشة نعامة حقيقية ويتضح ذلك في تصوير لراية (وب . واووت) من عصر الاسرة الثالثة ويخص الملك زوسر ويذكر⁽³⁾ موريه ان "تبري" و "زيتة" بريان الـ" شد شد " شكل الريشة لكن الآثار الملونة مثل التوابيت تعطي الـ" شد شد " اللون الأحمر بينما تعطي الريشة اللونين الابيض والازرق، ولعل اهم تطور لحق براية (وب . واووت) عبر العصور هو ان الرمز (شد شد) ظل يصور بقوة او حجم كبير حتى نهاية عصر الدولة القديمة ثم اصبح اصغر تدريجياً وبهذا تحددت سمة الراية⁽⁴⁾.

2- راية الاله الصقر⁽⁵⁾.

صورت رايات الصقر على المصادر الاثرية منذ عصور ما قبل الاسرات بأشكال وهيئات متعددة ولعل اقدمها كان راية الصقر الذي يقف على شكل هلالى والذي صور كثيراً على الاواني الفخارية المزخرفة من عصر نقادة الثانية⁽⁶⁾، وتكرر تصويرها هذه الراية مرة اخرى فوق رأس مقعدة الملك العقرب، وقد رأى العلماء في هذه الراية صورة قديمة للإله (عنتي) الذي أصبح فيما بعد الها ورايتاً للإقليم الثاني عشر من أقاليم الصعيد⁽⁷⁾، لكنه لم يظهر فيما بعد في العصور التاريخية بين رايات اتباع حورس. ويرى بعض المؤرخين ان استخدام شارة الصقر فوق احد رايات المصاحبة للملك ربما نتج قديماً عندما شوهد هذا الطائر ينقض على فريسته، فاتخذ كأحد قوى الحماية السحرية وانتشر ذلك اكثر من الكلاب الفاتحة للطريق ومن ثم ربطت هذه الطيور فوق صوارٍ خشبية نصبت بجوار اكواخ رؤساء القبائل الاوائل وربما ان هذا الشكل كان النموذج الاصلي الذي اشتق منه العلامة الهيروغليفية التي تصور (الصقر فوق الحامل) ثم ظهرت الصقور

(1) ارمان، اودلف، ديانة مصر القديمة، ترجمة: عبد المنعم أبو بكر، محمد أنور شكري، (القاهرة، 1995)، ص ص76-77.

(2) Moret, A., Mysteres Egyptian, (Paris, 1913), pp.42-86.

(3) Ibid, p.79-113

(4) Munro, P., Bemer Kungen Zu Enem Sedfest-Relief In Der Stadt Mauer Von Kairo, In zas86.1961, p.63.

(5) الصقر الغالب اول كائن حي عبده المصريون كممثل لروح علو السماء او كتجسيد للاله الذي صنعها والمسمى (جبرو) أي (هو) اللذي اعلى) او (ذلك اللذي فوق) وكان المعنى الحقيقي لكلمة (جبرو) تعني وجه اوجه السماء وقد صور كرجل له راس صقر وانه كان بابن رع او امون رع وفي الحقيقة كان يدمج بالهة عديدة من الالهة التي كانت تجسد الشمس المشرقة وقد تمت عبادة هذا الاله في مركزين رئيسيين حيث كان يعبد على هيئة (رع) في مدينو أنو (هليوبوليس) والاخرى ابو لبنو بوليس. ينظر: بدج، والس، الهة المصريين، ترجمة: محمد حسين يونس، (القاهرة، 1998)، ص ص 557-564.

(6) Petrie, F., Prehistoric Egypt, (London, 1920), p.18-21.

(7) Wilkinson, Op.Cit, pp.197-198.

محمولة فوق صوَرار عند خروج زعماء القبائل بيد ان الصواري القديمة اظهرت الصقر واقفاً فوق صار خشبي معقوف (هاللي الشكل) وربما ان هذا الصاري المعقوف كان يمثل احد الاسلحة، حيث وجدت صورا من جباهه ترجع لبواكير عصر ما قبل الاسرار في حلوان، اظهرت الصقر تابعاً فوق حرية او خطاف وربما يوضح ذلك التوافق بين الصقر الحامي والسلاح (الحرية) فوق قارب لوحة (صلاية) نعمر ثم اقتصر كصورة للملك (كصقر فوق القارب) ولعل ذلك هو السبب الذي ادى لوضع الاسم الملكي تحت حماية الصقر⁽¹⁾. وفريق آخر من المؤرخين قد روا ان حورس كان طوطم أو إله قبيلة الصقر واصبح الاله الرئيسي لمصر بعد انتصارات هذه الجماعة وفي الواقع لم يكن حورس الصقر شعار للجماعة المنتصرة وحسب بل كان ايضاً طوطم⁽²⁾ او شارة شخصية لزعيم هذه الجماعة او القبلية واستمر في لعب الدور نفسه عندما اصبح زعيم هذه القبيلة ملكاً لمصر كلها ونتج عن ذلك ان سيطرت هذه الراية على كل الرايات الاخرى حتى انه كان يعمل في مقدمتها في الحملات العسكرية او الاحتفالات الدينية ثم استخدم الراية في الكتابة المخصصة لأسماء كل الآلهة ذات الأصل أو الشهرة التالية لظهور (حورس) وفي النهاية استخدم علاوة على ذلك لمخصص كلمة (نتر) بمعنى اله ووصل الى ان ينسب اليه وحده هذه الكلمة نفسها (نتر) وان يعني اله⁽³⁾، وهناك رأي آخر يرى ان صورة الصقر فوق الحامل تمثل المرحلة التالية من مراحل الديانة المصرية القديمة بعد مرحلة الفتشية⁽⁴⁾ والتي تلتها مرحلتان أعلى من عبادة الحيوان ثم تجميل الاله في صور آدمية⁽⁵⁾.

ونعود مرة اخرى لهيئات الرايات الصقور الاخرى التي ظهرت منذ عصر ما قبل الاسرات حيث ظهرت هيئتان اخريان لصقر مفرد او مزدوج (أي صقران) وفسر الصقر على انه من المحتمل هذا كونه يمثل (الاله) (حورس) اما الصقران التؤمان فيمثلان الالهين حورس وست⁽⁶⁾، فقد ظهر على صلاية صيد الاسود رجالان يرفعان لوائين يعلو كل منهما هيئة الصقر حور مسبقاً بالريشة والذي كان فيما يعتقد - رمز لأكبر إقليم غرب الدلتا في فجر التاريخ . وظهرت راية صور على صلاية الاسد والعقبان وامتد من رايته يدان بشريتان كبلتا اسيرا ذا لحية وشعر مغفل وضغطا على ذراعيه حتى برز صدره الى الامام من فرط الم، وعلى صلاية الحصون والغنائم صور الفنان سبعة حصون مسورة بأسوار من اللبن علا كل حصن منها رمز مقدس يعمل الهدم فيه بمعوله وقد بقها منها صقر يرمز اليه باعتباره حور أو ريث حور وصقران يقفان على حاملين يمثلان لقباً جديداً له وهو لقب يقرأ عادة باسم (ينوى) أي السيدين او الربين ويشير الى انتساب الملك الى ربي الصعيد والدلتا او تقمصه شخصيتها⁽⁷⁾، وعلى صلاية الفحل أي (الثور) ظهرت خمسة رايات كان من بينها راية الاله و(حور) واخيراً صور على صلاية نعمر وعلى راس مقمعه رايتان يعلوها شارة الاله (حور) وربما يمثلان شعارات حور الصعيد وحور الدلتا فقد سارت حملة هذه الرايات امام الملك لكن وضع هاتين الرايتين تغير في الصلاية عن المقمعة، فكانت راية حور في المقدمة وتلاها راية (وب . واووت) وراية (خنسو) على الصلاية بينما صور هاتين الرايتين على راس المقمعة بعد (وب . واووت) وراية (خنسو)⁽⁸⁾.

(1) David ,Rosalie, **Religion and Magic in Ancient Egypt** , (Penguin , 2002), pp.128-130.

(2) بارندر، جفري، **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، ترجمة: أمام عبد الفتاح أمام، (الكويت، 1993)، ص39 .

(3) هورتج، اريك، المصدر السابق، ص313.

(4) الفتشية (fetishism) كلمة مشتقة من الكلمة (fetish) اللاتينية التي معناها الشيء الذي يحترم ويقدر وهي اصطلاح يرمز الى عبادة الرموز المادية الجامدة من الحجر والخشب والعظم والقواقع التي ساد الاعتقاد بان لها قوة خفية للمزيد ينظر: تشرني، المصدر السابق، ص 255 .

(5) بدج، المصدر السابق، ص ص50-51.

(6) ارمان، المصدر السابق، ص ص52-53.

(7) للمزيد ينظر: سعد الله، محمد علي، **في تاريخ مصر القديمة**، (الإسكندرية، 2001)، ص ص62-63.

(8) ينظر: صالح، عبد العزيز، **حضارة مصر القديمة وآثاره**، (القاهرة، 1992)، ج1، ص222.

3- راية الإله ست⁽¹⁾.

ظهر اقدم تصوير لراية (ست) كأحد رايات أنباع حورس على راس مقمعة الملك العقرب التي عثر عليها في هيراكوبولس (نخن) حيث رمز الفنان بنقوش هذه المقمعة الى نشاط ملكية وجهوده الحربية والمدنية في قصور في اعلاها مجموعة من رايات الالهة أو حوامل رموز الآلهة والتي تدل على تأييدهم له في حروبه او تدل على تحالف انصارهم تحت رايته وتتدلى منها حبال غليظة علقت مع بعضها طيور الزقزاق وعلقت مع بعضها الاخر مجموعة من اقواس الحرب وقد صور راية (ست) مرتين بين هذه الرايات ربما كان كدلالة على ان ملوك انصار حور تناسوا خصوماتهم مع المتعصبين لعبادة (ست) وحالفوهم في سبيل وحدة ارضهم ومصلحتهم⁽²⁾. وكانت المشكلة الحقيقية بالنسبة لراية (ست) هو تحديد نوع الحيوان الذي صور كشارة فوق هذه الراية فقد عبد (ست) في عصور ما قبل الاسرات كالإله تجمعت فيه خصائص مخلوق او اكثر من المخلوقات الخيالية غير مألوفة الشكل لتعطي صورة لمخلوق غريب خيالي منسجم وهو الحيوان (ست) وهو مخلوق له كلب سلوقي وذيل طويل منتصب لأعلى مشقوق الطرف وخطم رفيع مقوس وعينان لوزيتان واذنان طويلتان مستقيمتان وقد افترض البعض ان حيوان (ست) هو نوع من الكلاب والتي انقرضت مع عصر ما قبل الاسرات واستبدلت بـ (كلاب وب-واوت)، وهناك من رأى فيه صورة حمار قنص كحمار وحشي بينما يرى اخرون انه يصور حمارا للحمل استخدمه قديماً زعماء القبائل اثناء تجوالهم، ثم قدس ورفع كراية فيما بعد وهناك اراء اخرى عديدة عن شخصية حيوان (ست) وصفته بان هاما خنزير او كلب او اكل نمل او كابي (هو حيوان من فصيلة الزراف)⁽³⁾.

وقد صور (ست) فوق رايته مع اوضاع مختلفة فصور رابطا (قابعا) فوق راية مزودة بيديه بشترتين على عتب للملك (سنوسرت الثالث 1788. 1752 ق.م) من نجع الميدام و يؤرخ بعصر الاسرة الثانية عشر (1985. 1795 ق.م) وصور واقفاً كما ورد رأس مقمعة الملك العقرب في نقوش حالة الاحتفالات الكبرى للملك أوسركون الثاني (874 - 850 ق.م) بالمعبد الكبير بتل بسطة، أما صورته كشارة راية للإقليم الحادي عشر من اقاليم الصعيد فكانت كحيوان راقد⁽⁴⁾.

4- راية الإله مين⁽⁵⁾.

لقد عثر على ادلة اثرية تؤكد ان الاله (مين) عُبد بالفعل قبيل الاسرات حيث صور شعاره على الاواني الفخارية وعلى رؤوس المقمعات وعلى الصلايات⁽¹⁾، ولعل أقدم ظهور لشعاره كان بالرسم على الاواني الفخارية التي ترجع

(1) كان ست او سنج او سوتي الهاً للاضطراب والفوضى وقد صور بجسم انسان لكن براس حيوان اسطوري شبهه الاغريق بالاهميم (تيفون) اما الشكل الحيواني الكامل للاله فقد صور بذيل منتصب مشقوق وجسد حيوان من الفصيلة الكلبية لكنه مثل احيانا في صورة حيوانات اخرى مثل فرس النهر والخنزير والحمار وطبقاً للنصوص الدينية فان ست كان ابنا لالهة السماء (نوت) واخا لاريزيريس وايزيس وتفتيس تكون زوجته للمزيد عن ست انظر:

ديماس، فرانسوا، **الاله مصر**، ترجمة: زكي سوس، (القاهرة، 1998)، ص126؛ بدج، واليس، **الديانة الفرعونية**، ترجمة: نهاد خياطة، ط3، (دمشق، 2000)، ص ص104-105.

(2) صالح، عبد العزيز، **حضارة مصر القديمة وآثارها**، (القاهرة، 1992)، ج1، ص ص216-220.

(3) <http://socialwork.yoo7.com/t5094-topic>

(4) Wilkinson, H., Op.Cit, p.66.

(5) وهو اله قديم يشخص بالهواء او نسمة الحياة عبد في طيبة وهو اله الخصب وسيد الزراعة وله معابد كثيرة في الكرنك واله قصر ومن مقدساته الوزه والخروف وكان احيانا يصور براس خروف وقد سماه الاغريق (بان) pan واعتبر ايضاً اله البلاد والابنية الشرقية وعُبد ايضاً في كل الاماكن القريبة من البحر الاحمر ومصر العليا واصبح اله الصحراء الشرقية صاحب اللزورد والكحل والخضاب وبعد عبادته في طيبة حل محله الاله (أمون) وكان يلقب (ذي الذراع العالية) ويصور (مين) بهيئة بشرية يعلو راسه ريشتان عاليتان ويثنى ذراعه اليمنى عند المرفق ويرفع السوط الملكي الذي يوحي بالملكية اما ذراعه الاخرى فيضمها تحت ثوبه ويمسك بيده الذكر الالهي المنتصب. راجع: شابيرو، ماكس، ورودا هندريكس، **معجم الأساطير**، ترجمة: حنا عبود (دمشق، 2006)، ص35؛ ديماس، فرانسوا، المصدر السابق، ص65.

لحضارة نقادة الثانية عندما علت شارته رايات القوارب المصورة على هذه الاواني، والتي صورته على هيئة سهم مزدوج اما راس واحدة عند طرفيه او ذي راس مزدوج عند كلتا طرفيه والهيئة الاولى ذات النهايات المفردة تشبه العلامة المنقوشة على واحدة من اقدم الصلايات والتي وجدت في (العمرة)، أما الهيئة الأخيرة ذات النهايات المزدوجة فتماثل الاشكال المنقوشة بنقش بارز على تماثيل من تماثيل (مين) والتي وجدت في فقط (2). حيث صور على احدهما وهو التمثال الثاني بمتحف أشموليان بالنقش البارز المنخفض رايتان للإله (مين) تعلو كل منهما ريشة في المنتصف وتدل على سهم الراية الايسر شريط وصور كذلك على الثاني وهو تماثل المتحف المصري بالقاهرة رايتان مماثلتان مزدوجتان بالريش والأشرطة (3). وإذا ما قورنت تفاصيل رايات تمثالي (مين) بتفاصيل رايات حضارة نقادة الثانية يلاحظ ان تفاصيل راية مين على التماثيل اختلفت عن الامثلة المبكرة التي وجدت مع رسوم حضارة نقادة الثانية (رايات القوارب) وعن نقوش حضارة نقادة الثانية والثالثة حيث انها كانت اقل اتقاناً واحكاماً عن تلك الرايات المصورة على صلاية الفحل (الثور)، ورأس مقمعة الملك العقرب حيث ان الريش منفذ بغير عناية لكنها تبدو بنفس الشكل في الكتابة المصرية المقدسة في تلك الحقبة (4).

وقد ذكر ان عنصر ريشة النعام التي لعبت دوراً كبيراً كتمت لكثير من الرايات ومنها راية (مين) لم تبدأ كريشة في عصور ما قبل الاسرات انما كانت في البداية سعة او جريدة نخيل ثم تحورت وتحولت تدريجياً حتى وصلت الى صورة الريشة ويستشهد في ذلك براءة (مين) (على صلاية العمرة) والتي لم تكن تشبه الريشة لان هذا الشيء الذي علا راية (مين) كان طويلاً ومعقوفاً بشدة عن طرفه ويقترّب من شكل سعة النخيل، لقد كان الشكل النموذجي لراية هذا الاله وخاصة الشارة التي تعلوه هو عبارة عن خط افقي يتوسط قرص ويحوطه بروزان نصف كرويين ويعلوه ريشة في حالات قليلة وبحالات كثيرة كان يصور بدون ريش وقد تعددت وتباينت الآراء في تفسير هذا الشعار ومنها انه اما يمثل (الصاعقة أو مزلاج) الباب او سهم ذي راسين عكسي او (اجتماع رجل وامرأة) أو زوجين من المحار المتحجر (5).

5- راية الاله ايبس (تحت) (6).

ظهرت راية (ايبس) على الآثار المصرية كإحدى رايات أتباع حورس منذ اواخر عصر ما قبل الاسرات على صلاية الاسد والعقبان (ساحة القتال) برفقة راية الصقر وعلى صلاية الفحل (الثور) بصحبة رايات كل من (وب . واوت) و(حور) ورمز الاله (مين) (7). وقد استخدمت صورة هذه الراية التي تمثل الطائر (ايبس) واقفاً فوق حامل احد رموز الالهة في العصور التاريخية فيما بعد في كتابة مخصص اسم الطائر والذي سمي (هب hb)، وهي أصل التسمية الإغريقية واللاتينية ibis (ايبس) واسم الاله (تحت Dhwti) (8).

(1) Lurker, M., The Gods and Symbols of Ancient Egypt, (London , 1982), pp.80-81.

(2) Petrie, Op...Cit, p.20

(3) صالح، المصدر السابق، ص215.

(4) Williams, B., Narmer and the Coptos Clossi, (London , 1988), pp.43-44.

(5) Gardiner, A.H. , op.cit , p.503 (r22-23)

(6) عبد الاله (تحت) اول الامر على شكل الطائر ايبس (ابي منجل) من فصيلة ابي قردان في الدلتا وسبب ذلك يرجع الى ان الاقليم الخامس عشر من اقاليم مصر السفلى اتخذ من طائر ايبس شعاراً رفعه فوق رايته ثم بعد ذلك وجد نفسه موطناً جديداً في مدينة هرموبولس (الاشمونين) بمصر الوسطى واعتقد الناس بانه اله القمر وانه هو الذي يعيد هذا النجم الى اكتماله بعد اختفائه واصبح هو العين الكاملة لحورس ولا يوجد تفسير لتصوير الناس له فيما بعد على هيئة قرد وربما يرجع ذلك الى ان القرد كان يمثل الها اخر اندمج مع الاله (تحت) ومن المحتمل ان الاله تحت قد سبقه في مدينة الاشونين عباده الهة اخرى والذي كون الثامون وحمل صفات هامة فسيطر على كل ما يتعلق باختراع الكتابة وفصل اللغات...انظر: بدج والاس، المصدر السابق، ص460-462. ارموار، روبرت، الهة مصر القديمة واساطيرها، ترجمة: مروة الفقي، (القاهرة، 2005)، ص116-117.

(7) صالح، المرجع السابق، ص193-223.

(8) Gardiner, A.H., Op.cit, p.470 .

وربما تشبيهه راية (ايبس) واعتباره كأحد رايات اتباع حورس تعود الى ان زعيم القبيلة العليا كان بالنسبة للبدائيين في عصور ما قبل الاسرات مركزاً للكون وهو حاكمه، حياته حياة الطبيعة ولذا وجب ان تكون الشمس والقمر موقوفة عليه كمظاهر مؤثرة للكون وقد انشغلت بقايا المناظر والكتابات المصرية القديمة بهذه القضية فاعتبرت الشمس والقمر في مناطق في الدلتا بمثابة اطفال الملك وحياناً اخوته فصورت الشمس كالصقر والقمر كأيبس في الوقت نفسه نشأ تصور للسماء كصقر مجنح هائل وكذلك تطابق الملك الكوني في الفكر السحري للمصريين في عصر ما قبل الاسرات مع صقر السماء والشمس، بينما ان الناس راوا قي صقر اتباع حورس صورة الشمس المتطابق مع الملك وبذلك تشابه الملك مع واحد من الالبناء وهو الشمس⁽¹⁾، لذا كان لزاماً ان يتشابه مع الاخر وهو القمر وبذلك ادخلت (راية ايبس) بين رايات الملك.

المحور الثاني : الرايات المستخدمة في الاعياد الدينية .

تحدثت النقوش المصرية القديمة بشكل كبير عن اعياد الالهة وان هذه الاعياد ترجع في نشأتها الى اقدم عصور التاريخ المصري القديم فإنها ولدت مع العقائد الدينية ومن اقدم الاشارات الاثرية التي ذكرت الاعياد التي كانت تقام للالهة هي تلك النقوش التي نقشت على (حجر بالرمو) اذ قد ورد فيها اعياد الالهة (حور) و (سوكرو) و (مين) و (انوبيس) و (ستات) و (حد) الدال على اوزير⁽²⁾.

وبشكل عام كان يوجد في كل مدينة عيد او اكثر من عيد رئيسي كذكرى لأحداث هامة من اساطير الالهة مثل ذكرى ميلاد الاله او انتصاره على عدوه وقد كان لهذه الاعياد اهمية كبيرة عند المصريين القدماء فتضاف الاناشيد الى الطقوس ويزخرف المعبد وان المهم في هذه الاحتفالات هو ان يرى الشعب جمال سيده ويتطلع الى صورة الاله التي كانت تخرج من محرابها وتنقل خارج قدس الاقداس اذ يزين تمثال الاله لهذه . بالتزامن وقلائد الذهب وقد كان محراب الالهة السهل الحمل كثيراً ما يتخذ شكل القارب وعندما كان الاله يخرج من معبده كانت تحمل أمامه رايات مزينة بصور الهية وبالأخص بنات آوى (وب . واوت) التي مهمتها فتح الطريق للاله يدل عليها اسمها (فاتح الطرق)⁽³⁾.

1-راية عيد الاله مين⁽⁴⁾.

أظهرت المناظر والنقوش التي صورت احتفال عيد خروج (مين) اله الخصوبة والذي كان يحتفل به في كل معابده بالقطر مع بداية موسم الحصاد⁽⁵⁾ والذي صور بشيء من التفصيل في معبدي الرامسيوم ومدينة هابو، انه كان يتكون من خمسة فصول وقد كان للرايات دورها فيها ويبدأ الفصل الاول عندما كان الملك يخرج مرتدياً التاج (الخوذة) الأزرق محمولاً فوق محقة في موكب مهيب برفقة ابنائه وخاصته ويشارك فيه الاقارب الملكيون والكهنة والموسيقيون وحملة

(1) ينظر: p.52, (London, 1994), **Magic in Ancient Egypt**, Pinch, Geraldine.

(2) حجر بالرمو: سمي بهذا الاسم لانه محفوظ منذ عام 1877م في متحف بالرمو بابلطاليا، منقوش عليه كتابة بالخط الهيروغليفي اسماء الملوك اللذين حكموا مصر العليا والسفلى قبل اتحاد القطرين تحت تاج واحد على يد الملك ستا اضافة الى معلومات اخرى تخص الدين والاحتفالات: للمزيد راجع: آدمز، ب. ج. واخرون، **الموسوعة الاثرية العالمية**، ترجمة: محمد عبد القادر محمد وزكي اسكندر، ط2، (القاهرة، 1997)، ص ص140-141.

(3) الزنكي، المصدر السابق، ص92-99.؛ ارمان، المصدر سابق، ص223.

(4) يعتبر عيد (مين) اله فقط من اقدم الاعياد التي كان يحتفل بها في مصر وانه سطوته امتدت الى جميع بلاد مصر القديمة من اول العصر الثيني حتى العصر الروماني وهناك ادلة على عبادته منذ الاسرة الاولى وان الاحتفال بعيد (مين) قد حفظ بسبب علاقة الوثيقة بالشعائر الملكية ويقام هذا العيد في الشهر الاول من فصل الحصاد لارتباط هذا الاله بخصوبة الارض وفي اثناء هذا العيد يطلق الملك مجموعة من الطيور في اتجاه الشرق والجنوب والغرب والشمال كرمز تجديد قوته. انظر: نور الدين، عبد الحليم، اثار وحضارة مصر القديمة، (القاهرة، 2008)، ط1، ج1، ص613.؛ سليم، احمد امين، **دراسات في حضارة الشرق الأدنى القديم مصر-العراق-سوريا**، (بيروت، 1992)، ص127-131.

(5) ارموار، المصدر السابق، ص135.

المراوح والجنود منتقلًا من قصره الى مسكن (معبد) والده الاله (مين) اله الخصوبة والحصاد في الفصل الثاني تقدم القرايين للإله المسمى (كاموت . ف) وفي الفصل الثالث يحتفل بالإله (مين) عن طريق موكب يقوده الملك يبدأ من معبد (مين) حتى يصل الى السلم اذ يتوجه الى (مقصورة) ذي قاعدة مزودة بدرج او سلم، ويتقدم الموكب كذلك الثور (ابيس) ويعني في هذه الحالة حملة (الرايات) وحملة تماثيل الاسلاف من الملوك السابقين⁽¹⁾.

وان هذه الرايات المحمولة هنا هي رايات الالهة التي كانت اصطحبت الاله (مين) في أسفاره وأصبحت هذه الرايات تشترك في كل اعياده وهي رايات الهة مصورة على هيئة بنات آوى وطيور أبيض ورايات أقاليم من بينها راية الاقليم الثاني في الوجه البحري (خم) حيث كان سكن الاله (مين)⁽²⁾.

وكذلك ظهرت رايات (وب . واووت) وراية (خنسو) وراية تعلوها راس صقر وراية (حورس) قد ظهرت في هذا الاحتفال⁽³⁾.

2- راية عبد الاله أوزير⁽⁴⁾:

في مواكب بعض الالهة كانت تمثل مشاهد من التاريخ الميثولوجي (الأسطورة) للإله على هيئة مسرحيات حقيقية، وان كان من المحتمل ان مشاهدتها كانت محددة في دائرة ضيقة من الاشخاص من المقربين ذوي الخطوة، ومن هذه المسرحيات كانت مسرحية الام أوزير والتي كانت تؤدي في موكب اعياد أوزير في أبيدوس وقد استمدت تفاصيلها من نقش على جنازية وجدت على قبر رجل يدعى (اخر. نفرت) كان الملك (سنوسرت الثالث 1880 . 1874 ق.م) قد أرسله إلى أبيدوس لإعادة تنظيم عبادة اوزير ترميم تماثله، وتجهيزات اخرى في معبده هناك وخلال اقامته في أبيدوس، حلت اعياد الاله اوزير فكان الشرف بمشاهدة والاشتراك في المسرحية الدينية⁽⁵⁾.

وبفهم مما جاء في المتن ان الرواية كانت ذات فصول ثمانية: الفصل الاول يبدأ بظهور الاله (وب . واووت) خارجا في موكب بحيث يتقدم الاله اوزير الموجود في مركبه المسماة (نشمت) ليثته اعداء اوزير ويفتح ويؤمن له الطريق⁽⁶⁾، وعلى ما يعتقد ان (وب . واووت) كان ممثلا هنا كراية محمولة امام الموكب.

وعندما زار (هيرودتس) مصر شاهد كذلك الاعياد في المعابد العظيمة في الدلتا وتدل اخباره ان هذه الاعياد كان ترقى بها الى الذروة ففي احد الاعياد من مدينة (سايس) كان يؤتى بكاهن عصب عينا يرتدي ثوبا نسج خصيصا لهذا

(1) الزنكي، المصدر السابق، ص98. كشف المصادر للمرة الأولى صراحة على مقصورة "سنوسرت الأول" بالكرنك عن اللقب "كاموت إف"، وهو اللقب الذي يعبر عن دور المعبود "آمون-رع" كرب للخصوبة. والتعبير "كاموت إف" يعني: (فحل أمه)، أو: (ثور أمه) .

(2) مونتيه، بيير، الحياة اليومية في مصر، ترجمة: عزيز مرقس منصور، (القاهرة، 1997)، ص391.

(3) ارموار، المصدر السابق، ص136.

(4) لقد اسفرت الحفريات التي اجريت في حلوان على العثور على رمز الاله (اوزير) في احدى المقابر التي ترجع الى عصر الاسرة الاولى ويعتبر ذلك من اقدم الامثلة التي عثر عليها لرمز هذا الاله الذي كان يمثل على هيئة شجرة جذعها مستقيم وقد ربطت فروعها طبقات بعضها فوق بعض مما يدل على ان عبارة (اوزير) كانت قائمة مع هذا العصر ونظراً لوظائف اوزير المتعددة فقد اصبح ينبوعاً صالحاً لوضع الاساطير والخرافات وتأليفها ومن اقدم رموز اوزير هي عبارة عن صندوق يفترض انه يحتوي على راس اوزير المحفوظ في بيدروس وارتبط بالصندوق ثعبان وريشتان تمثل الاله.

ينظر: سليم، احمد امين، دراسات في تاريخ وحضارة الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، دراسة حضارية، (بيروت، 2002)، ص162؛ برستد، جيمس هنري، فجر الضمير، ترجمة: سليم حسن، (القاهر، 1956)، ص111-113.

(5) حسن، سليم، مصر القديمة، ج3، ص507-512.

(6) محمود بهاء الدين ابراهيم، المعبد في الدولة المدنية في مصر الفرعونية - تنظيمه الإداري ودوره السياسي، (القاهرة، 2001)، ص255-256.

الغرض وذلك على الطريق الذي يؤدي الى معبد (ابزيس) حيث يقوده ذئبان ثم يعودان به ثانية وهما على ما يبدو الالهان (وب . واووت) الشمال والجنوب⁽¹⁾.

وكانت الرايات تحمل كذلك في الاعياد والاحتفالات الدينية ذات الطابع الجنائزي الخاصة بالاله اوزير والتي كانت ذات صلة بإعادة إحياء الإله وكانت راية (وب . واووت) كالمعتاد تتقدم مراكبها وبخاصة عيد اوزير⁽²⁾، الذي كان يحتفى به في شهر (كيهك)⁽³⁾.

الرايات في عيدي أوبت⁽⁴⁾ والوادي⁽⁵⁾.

استخدمت الرايات كذلك في الموكب الضخمة التي كانت تقام في عيدين كبيرين احتفل بهما في مدينة طيبة وهما عيدي اوبت والوادي، وكانت تبدأ انطلاقاً هذين الموكبين من احد الافنية الداخلية لمعبد الكرنك حيث تميز بوجود محاريب وقوارب المحمولة الخاصة بالإلهة (آمون وموت وخنسو) وكذلك شارأت الاله " اوبت "، وقد تمتع موكب عيد " اوبت " بين الكرنك والاقصر بهيئة ضخمة فكان هناك فرق الموسيقى وقارعي الطبول وحاملي الصلاصلا وكذلك الذين يقومون بأداء الألعاب البهلوانية والمظلات وشارأت الالهة وراياتها، والشارأت او الرايات العسكرية مثل راية المروحة، وكان الموكب يسير بالملك والكهنة الى ان يصل الى رصيف الميناء امام المعبد ثم توضع مقاصير القوارب على متن السفينة الكبيرة التي تسمى " امون وسرحات " التي يتم سحبها بواسطة المركب المسمى " غنيت "⁽⁶⁾.

وقد ترك لنا الفرعون أمنحتب الثالث وصفا لهذا القارب الذي امر بصنعه للإله " آمون " في لوحته التي كانت في معبده الجنائزي : ((لقد صنعت اثرا ثانيا لمن انجني وهو الاله امون رع رب طيبة الذي مكنتني على عرشه فصنعت له سفينة

(1) ارمان، المصدر السابق، ص73-75.

(2) Bonnet, H., Op.Cit, p.254

(3) (كيهك) وهو من اشهر مصر القديمة وسماء المصري القديم ب(كا-حر-كا) نسبة الى عيد (كا-حر-كا) أي عيد روح على روح أي (الارواح مجتمعة) وتقع في المدة ما بين 27-28 نوفمبر وهو من احد اشهر الفيضان في مصر. انظر: علي، رمضان عبده، حضارة مصر القديمة منذ اقدم العصور حتى نهاية عصور الاسرات الوطنية، تقديم زاهي حواس، (القاهرة، 2004)، ج1، ص ص350-351.

(4) عيد اوبت: يعد من اهم اعياد الاله " امون " في طيبة وكان يحتفل به سنويا في الشهر الثاني من فصل الفيضان، وقد كانت مدة الاحتفال به في عهد تحتموس الثالث (1479-1424 ق.م) لمدة احد عشر يوما، وقد استمر به في عهد رمسيس الثالث (1185-1153 ق.م) لمدة اربع وعشرين يوما الى ان بلغ ذلك تسع وعشرين يوما وذلك في عهد الاسرة العشرين (1069.1187 ق.م)، وقد كان الاحتفال الديني يبدأ عندما يقوم الملك بتقديم قربان، ويضعها امام قرب الاله " امون " بالقرب من مقمة محرابه المحمول المتقل على ظهر القارب قبل ان يغادر معبد الكرنك وصارت العادة ان تقدم القرابين والتقدمات كذلك امام قوارب الهته المتكونة من اسرته (موت وخونسو) وامام قارب الملك ايضا، وكان يسير امام الموكب قارعي الطبول والمغنيين وعند وصول الموكب الى ضفة النهر توضع المراكب المقدسة على ظهر مراكب كبيرة ذات مجاديف مع فرق من الرجال الذين يرتدون الزي العسكري وينتهي الاحتفال بهذا العيد بعودة المراكب المقدسة الى الكرنك بعد رحلة الاله والملك وقد صورت مشاهد هذا الاحتفال على جدران معبد الاقصر وذلك بشكل موكب عيد الاله "اوبت " والتي تعود الى عهد الملك توت عنخ امون(1333.1343 ق.م). ينظر: زايد، عبد الحميد، مصر الخالدة، (القاهر، 1966)، ص 159؛ ارمان، المصدر السابق، ص 223.

(5) عبد الوادي: في هذا العيد يتوجه الملك بعد ان يرتدي ثيابه الفاخرة وتاجه للبحث عن "امون " في معبده لدعوته لزيارة وادي الاموات في غرب طيبة، وكان عبور النهر يتم في موكب تقوده الاله وكان هذا العيد يستمر احد عشر يوما في فترة حكم تحتمس الثالث، واربعة وعشرين يوم اثناء حكم الاسرة التاسعة عشر وسبع وعشرين يوما اثناء حكم رمسيس الثالث . ينظر: نور الدين، عبد الحليم، اثار وحضارة مصر القديمة، ص616؛ حسن، سليم، مصر القديمة، ج7، ص352.

(6) مونتيه، المصدر السابق، ص396.

لأجل " عيد بداية النهر " واسمها " امون رع في السفينة المقدسة " " وسرحات " من خشب الارز الجديد الذي قطعه جلالته من اقاليم ارض الاله)) (1) .

إضافة إلى ماسبق فإن حماية سفن الاله بشكل عام تتطلب عدد معين من الاشكال والشعارات والرايات والتمائيل تكونت المجموعة الاولى منها في السفينة (وسرحات) وهي المجموعة الأكثر اهمية من اربعة اشكال وضعت على الجزء الامامي من سطح السفينة، وكان منها رايتان الاولى تمثل صقر متوجا بتاج مكون من قرص الشمس وريشتين عاليتين ويقف فوق قمة صارٍ طويل كانت بمثابة المراقب ثم يليه مباشرة تمثالين للإلهتين (ماعت) و (حتحور) ثم تأتي الراية الثانية التي تمثل بأسد برأس بشرية ويعلو راسه قرنا كبش وريشتان وقرص الشمس ويقف فوق دعامة رايات الالهة قد يمثل الاله (حور . م . أمنت) ووجد ليشتت اعداء ضوء الشمس ويرى باحثون اخرون ان الراية الاخيرة تمثل ابا الهول الملكي المتوحد مع الملك بوصفه واقيا ومحذرا اماميا (2) .

ولم تكن رايتا الصقر المتوج وابو الهول هما الوحيدتين اللتين وضعتا في مقدمة السفينة (امون . وسرحات) انما اضيف احيانا راية الاله " وب . واووت " في مقدمة الرايات، وكما صور في المقصورة الحمراء للملكة (حتشبسوت) حيث تكونت مجموعة من الرايات من ثلاثة وضعوا في مقدمة السفينة كان اولهم " وب . واووت " وتبعه راية الصقر ثم راية الاسد (ابو الهول الملكي) الواقف ذو الراس البشرية (3) .

ولم يقتصر وجود الرايات على السفينة العملاقة (امون وسرحات) وحسب وانما تصدرت الرايات مقدمة السفينة الملكية التي كانت مكلفة بسحب السفينة (وسرحات) عبر النهر، وان جاءت رايات السفينة الملكية مختلفة بعض الشيء عن رايات السفينة (وسرحات)، حيث كانت تمثل في الغالب الرايات المعروفة باسم (رايات حور) ورايات اخرى، وكان هذا امرا طبيعيا بحكم كون الملك هو ممثلا للاله "حور"، وقد صورت نقوش مقصورة الملكة (حتشبسوت) الحمراء بين مناظر احتفال عيد " اوبت " تصور السفينة الملكية المنوطة بسحب السفينة (وسرحات) (4) .

خلاصة القول هي ان قدماء المصريين استلهموا انعكاس تأثير الإلهة براية مثل رموز الآلهة الكبرى إنما كانت بمثابة صور للإلهة بل كان الامر بالنسبة للإنسان المصري القديم يتعلق بطلب المساعدة من الالهة الرئيسية للملك وقت ما يشاء، لما تحتله الالهة من وقع مباشر على حياة الانسان المصري القديم، وهو شعار كان يستعمله الملك للدلالة على المناسبات الدينية الخاصة بكل اله .

الخاتمة

عدت الرايات عنصرا هاما في نفس المصري القديم لارتباطها بشكل مباشر بالحياة الدينية وما يملكه الدين من تأثير مباشر بمجمل جوانب الحياة، لهذا يمكننا استخلاص النتائج التالية :

1. من المعلومات المكتسبة من الرسوم والنقوش والصور الفنية أمكن من خلال هذه الحصول على دليل يثبت وجود عنصر هام وهو رايات (أشرطة) القماش المثلثة الشكل والتي كانت تربط في أعلى قمم الصواري والتي تميزت بألوان وإعداد مختلفة .
2. تباينت آراء العلماء في تعريف طبيعة الرايات البدائية لاسيما الرايات التي ظهرت فوق قوارب حضارة نقادة الثانية التي صورت على الآثار الملكية المبكرة، إلا إن الرأي الأكثر قبولا وشيوعا هو ما يميل إليه الباحث هو إن هذه

(1) للمزيد ينظر: حسن، سليم، مصر القديمة، ج5، ص 78.

(2) Foucart , G., **Un temple flottant , Le Vaisseau d or D Amon – Ra** , in: MonPiot 25 ,1921 – 22 , pp. 143 – 169.

(3)Lacau , P. et Chevrier , H.,**Une chapelle d Hatschepsut,a Karnak II** , 1979 , pp. 7 – 9 ..

(4) حسن، سليم، مصر القديمة، ج5، ص 78؛ بوزنر، المصدر السابق، ص 327 .

- الرايات كانت رايات غير معلومة الموقع والمساحة حيث لكل اله شارة أو شعار يصور حيوان أو شجرة أو شيء آخر ومثلت في بعض الأحيان الآلهة المحلية التي عبدت منذ أقدم العصور .
3. صورت بعض الصواري بدون قطع القماش عليها ويدل هذا الشيء بان الرايات على ما يبدو لم تكن تربط أو تعلق في الصواري إلا أثناء الاحتفالات فقط .
4. كان لكل اله في مصر القديمة علم خاص به يحوي رمز ذلك الاله وكان يرفع فوق معابد هذا الاله، وكذلك في المناسبات الدينية التي يحتفل بها الملك .
5. كانت الرايات تحمل كذلك في الأعياد والاحتفالات الدينية ذات الطابع الجنائزي الخاصة بالإله اوزير والتي كانت ذات صلة بإعادة إحياء الاله .
6. استخدمت الرايات كذلك في المواكب الضخمة التي كانت تقام في عيدين كبيرين احتفل بهما في مدينة طيبة وهما عيدي أوبت والوادي .

سمات الكتاب الأدبي القديم وخصائصه الفنية (الجاحظ أنموذجاً)

أ.م.د. صبيح مزعل جابر المالكي

جامعة بغداد/ مركز إحياء التراث

The Artistic Features of the Old Literary Book (al-Jahidh as a Sample)

Assist. Prof. Sabeeh Miz'il Jaber al-Maliki

University of Baghdad / Center of Heritage Revival

Abstract

The artistic features of the old literary book (al-Jahidh as a Sample) Multi authentic heritage is built on what was issued by the Arabs of books and literary messages since the age of blogging and even Modern Renaissance, the late nineteenth century. A topic that needs to be further studies are interrelated, since it contained what these books and letters of literary themes, social and artistic life of the community dated to the Arab - Islamic throughout these past centuries. In these centuries produced creators Arabs tremendous amount of books and letters, related literature, prose and arts and types reached by the creators Arabs from the son of Dred and his letters (news) down to Badi'ozaman Hamadhani, and Mqamath literary - artistic, and developments subsequent, and before that what was written bigeye in his books over mentioned that, , Which was highlighted by the book Scrooges who has been associated with social reality and Bkhalaúh, and the art of writing and send it, and parasites and their attributes and their social behavior, right down to the (letter of forgiveness) to Abu Alaa Maari, and caused by the impact of the literature EU, as well as a book (Panchatantra), structural, Abdul Abdullah bin Muqaffa.

توطئة:

تفيد الغالبية العظمى من الدراسات التي تابعت مسيرة الكتابة العربية، الأدبية والتاريخية بأن التدوين العربي بدأ في القرن الثاني الهجري.

وهذا التدوين تجلّى في مسارين: مسار الرسائل، ومسار الكتب. وما يجمع بين المسارين، هي المادة التدوينية أو وسيلة التدوين اللغوية، ولهذه الوسيلة سمات وخصائص، تميزت بالقوة أو الضعف مع مسيرة العصور، كما تميزت بالصعود والهبوط لغوياً وفنياً وبلاغياً، وخاصة اللغة النثرية الفنية التي أنتجت أنواعاً أدبية مختلفة منظومة ومنثورة، وكذلك لغة النقد وتجلياته في صعوده وهبوطه، وفي قوته وضعفه.

وهذه المدونات، سواء أكانت كتاباً أم رسائل، وخاصة الرسائل الإنشائية.

تجلت في أنواع أدبية مختلفة، بدأت بأحاديث ابن دريد، ثم المقامات، وخاصة مقامات الهمذاني، ومن بعده مقامات الحريري، التي استمرت حتى أواخر القرن التاسع عشر، الذي شهد بدايات عصر النهضة الحديثة. ثم وجدنا قبل ذلك نشاطاً إبداعياً أدبياً واسعاً، تجلّى في كتب الجاحظ ورسائله كتصوير الشخصيات الاجتماعية، وخاصة شخصيات البخلاء، والمتطفلين، وقد خصص الجاحظ لهذا اللون من الكتابة كتباً أدبية متخصصة في الإبداع الوصفي، المرتبط بجذور واقعية في عمق المجتمع، الذي عاشه الجاحظ.

والذي أصبح جسراً ربط الواقع الإبداعي في عصر الجاحظ، والواقع الإبداعي الحديث، المتمثل بالفن السردي، الروائي والقصص في الأدب الأوربي أولاً، وفي الأدب العربي الحديث ثانياً.. وليس مستغرباً أن نجد استخداماً واضحاً لمصطلح القصص، خاصة في كتب الجاحظ، كما أننا وجدنا أن في القرآن الكريم استخداماً لمصطلح القصص، وخاصة قصص الأنبياء، كما كانت آية "إنا نقص عليك أحسن القصص" واضحة الدلالة والأهداف.

وإذا ما تتبعنا مسيرة النشر الفني في الأدب العربي من خلال الرسائل الأدبية والكتب التي تركها لنا أجدادنا الأوائل، لوجدنا أن هذا النشر قد تميز بسمات فنية وبلاغية بما في ذلك من بديع وسجع، وهذه السمات قد يختلف استخدامها أو الاعتماد عليها، أو يجري التخلي عنها من عصر إلى آخر، كما أنها قد تختلف من كاتب إلى آخر ومن كتاب إلى آخر،

رغم أن الكتابة النثرية تميزت بخصوعها إلى كتاب بارعين أصبحوا يمثلون مدارس ينتمي إليها الكثير من كتاب عصره. فلكل عصر من عصور النثر الفني نتاجاته وإبداعاته الفنية، التي تتميز بالارتقاء أو الهبوط. وقد لاحظنا أن عصرًا ذهبيًا لهذا النثر قد تجلى في القرن الرابع الهجري.

كما تميزت هذه المسيرة بظهور جذور المذاهب الفنية في النقد، كالواقعية التي تميز بها الجاحظ، وكذلك ظهور جذور النظريات الأدبية في ما يتعلق بالإسلووية البنيوية والتناص، والمناهج النقدية وغيرها، إذ أن هذه الظواهر الأدبية قد مر عليها هؤلاء الكتاب العظام في مسيرتهم الأدبية، لكن عصرهم وعصورهم لم تتح لهم إمكانية تشكيل النظريات الأدبية العالمية أو المناهج النقدية، التي بدأت بالظهور في أوروبا مع بداية عصرها الحديث، كنظريات في الأدب الأوربي منذ أكثر من أربعة قرون.

إن ما يهمنا هنا هو المرور السريع على ما ألف القدماء من كتب في النثر الفني ومن رسائل أدبية لملاحظة ما تميزت به تلك الكتابات والكتب في العصور القديمة، فقد كان للرسول - كما يذكر شوقي ضيف - جماعة من الكتاب تخصصوا بكتابة الوحي، وكان على رأس هذه الجماعة الخليفة عثمان بن عفان (رض)، والإمام علي بن أبي طالب (ع)، وكان إذا غابا كتب له أبي بن كعب وزيد بن ثابت. وبعد ذلك أخذت الكتابة تستخدم استخداماً واسعاً لا في كتابة القرآن فحسب، بل في كتابة كثير من شؤون المسلمين. فالإسلام نوه بالكتابة وفضلها من أول آية نزلت على الرسول (ص) فقال جل شأنه "اقرأ باسم ربك، الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم" وقوله تعالى "رسول من الله يتلو صحفاً مطهرة".

إن ما يلفت الانتباه هنا، هو أن العرب قد قالت الكثير من الإبداعات النثرية والشعرية، لكنهم كانوا يقولون ويمضون دون أن يدونوا ما يقولونه، وهذا كان واضحاً حتى في الشعر وليس في النثر فقط، وكان واضحاً من خلال حركة الرواة التي نشطت في عصر التدوين، لاستذكار ما يمكن استذكاره بعد مرور أكثر من مائتي عام، مما أثار حملة من الشكوك في صحة ما روي من شعر أو نثر، على العكس مما كان يفعله الأوربيون، الذين كانوا يدونون معظم إبداعاتهم الأدبية وغير الأدبية، حفاظاً على تراثهم الإبداعي.

اللغة مادة الخلق الفني

عرف عن لغتنا العربية قدرتها الفكرية والإبداعية الهائلة، كما عرف عنها إمكانية تطويعها لخلق الأنواع الفكرية والفلسفية والأدبية بنوعها المنشور والمنظوم.

وقد كان المنشور يجري في تيارين: تيار النثر العادي، وهذا التيار هو الكلام العادي، الذي لا قيمة له. والتيار الفني، الذي فيه فن ومهارة وبلاغة، وهذا هو الذي اهتم به الكتاب والأدباء منذ عصر التدوين وحتى الآن، وأبدعوا بواسطته أنواعاً أدبية مختلفة اهتم بها النقاد والدارسون منذ القدم.

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى أن ظهور كتاب ككتاب القرآن في العصر الجاهلي وفي عصر لا توجد فيه كتابة الكتب يدل على أن هذه اللغة قد تعدت طور الطفولة منذ أزمان. واللغة حين تصل إلى عهد القوة والفن لا تخلو من باحثين يهتمون بتقيد ما يعرض للأساليب من القوة والضعف والوضوح والغموض. وبالتالي فإن - زكي مبارك - يقرر بان الحركة الأدبية والسياسية والاجتماعية في عهد النبي (ص) لم تصور إلى الآن بصورتها الحقيقية⁽¹⁾.

وكلما ترسخت قواعد القراءة والكتابة انتقلنا من عصر كتابي إلى عصر آخر، وهذا ما كان واضحاً في العصر الأموي، إذ راحت الكتابة ترقى رقياً كبيراً، فقد جد كثير من المشكلات، وتعدت الحياة من جميع أطرافها، المادية والسياسية والعقلية، وبدأ العرب يتحضرون، ويستعيرون كثيراً من النظم الأجنبية، ومواد الثقافات لدى الأمم الأخرى⁽²⁾.

(1): النثر الفني في القرن الرابع: زكي مبارك/ ج1/ 55، 56

(2): الفن ومذاهبه في النثر العربي: شوقي ضيف/ ط 10/ 99/1983 .

يذكر مايكوفسكي بان ما هو صالح في زمانه ومكانه وظروفه قد يكون غير صالح في غير زمانه ومكانه وظروفه، ولهذا فمن الأفضل، أن ندرس الكلمات في إطار تأريخي، وإذ ذاك نعلم أن كلمة الإفصاح ارتبطت في البيان الأول بالصدع أو الصق أو الغلق لندرس إذن لغات كثيرة لا لغة واحدة، أو بياناً واحداً، ولنذكر أن اللغة العربية تطورت، وأن فقه الكلمات تغير، وأن نشاط اللغة لا يوضع في سلة واحدة.

ولنقرأ آخر الأمر وصية الجاحظ أو تقييمه لصنيع الشعوبية، وكل من يتعصب لمستوى لغوي لا يتجاوزه، ولو عرفوا أخلاق كل ملّة، وزى أهل كل لغة وعللهم على اختلاف شاراتهم وآلاتهم، وشمائلهم وهيئاتهم، وما علة كل شيء من ذلك، ولم اجتنبوه، ولم تكلفوه، لأراحوا أنفسهم، ولخفت مؤنتهم على من خالطهم⁽³⁾.

وما تقدم يشير بوضوح إلى أن الكتابة قد تطورت تطوراً واسعاً منذ بداية عصر الدولة الإسلامية، فقد تعددت الموضوعات، التي تناولتها، والتي لم يكن للعرب بها عهد قبل الإسلام، ورسالة صاحب النبوة، إذ أخذت تحمل مجموع النظم الجديدة، التي قامت عليها دولة الإسلام العتيدة. وكان الرسول(ص) هو الذي دلّلها، لتحمل هذه النظم، وخلفه عليها قواد الجيوش في عهودهم للبلاد المفتوحة وخلفاؤه، الذين فصلوا هذه النظم، وطابقوا بينها وبين حاجات المسلمين من جهة وحاجات من غلبوا عليهم من جهة أخرى⁽⁴⁾.

سمات الكتاب القديم وخصائصه الفنية

سمات الكتاب القديم وخصائصه الفنية هي ذاتها لغة وسمات النثر الفني في الأدب العربي وهذه السمات والخصائص امتدت منذ العصر الجاهلي حتى العصر الحديث، وتميزت بالارتقاء تارة والهبوط تارة أخرى.. كما أنها مرت بعصور ذهبية وأخرى تميزت بالإنحطاط والتردي.

إن السمة الغالبة على النثر الفني هي سمة السجع الذي رافق الجملة العربية من خلال الحكم والأمثال، وسجع الكهان في العصر الجاهلي، مروراً بالقرآن الكريم في كثير من آياته المسجوعة. إن هذه الخواص التي يتقدمها السجع أضحت في العصور اللاحقة السمة الأبرز في الكتابة النثرية، لتترسخ تماماً في القرن الرابع الهجري، فهي لم تنشأ في يوم وليلة، وإنما هي صفات نثرية تطورت على مدى القرون السابقة لهذا القرن، ثم ظهرت فيه ظهوراً قوياً، لأن كتابه أرادوا متعمدين أن تكون لهم شخصية فنية تظهر في تجسيم ما كان أسلافهم يشيرون إليه من أنواع المحسنات اللفظية والمعنوية، فالسجع مثلاً لم يخلق في القرن الرابع، وإنما هو حلية قديمة التزمها كتاب هذا العصر، وكذلك تضمين الرسائل أبياتاً من الشعر ليس بجديد، فقد وجد منه شيء في خطاب عثمان بن عفان(رض) الذي كتبه إلى علي(ع) يستنجد به. وفي بعض خطب علي(ع) أبيات من الشعر وردت لتأييد ما كان يقوله في مدافعة خصومه⁽⁵⁾.

إن التزام السجع صار من خصائص النثر الفني في القرن الرابع الهجري، ولم يخرج من كتاب هذا العصر إلى الحرية في الصياغة الفنية غير المسجوعة إلا عدد قليل منهم. وفي هذه المناسبة يمكن الإشارة إلى أن رسائل إخوان الصفا ظهرت في القرن الرابع، وهي من أهم المصادر للفلسفة الإسلامية، ولا تعرف أسماء مؤلفيها بالضبط، ولكن يرجح أن التوحيدي كان واحداً منهم. أما لغتها فهي ليست من النثر الفني، الذي كلف به مشاهير الكتاب في ذلك العصر، ولكنها لغة وسط بين لغة الكتابة ولغة التأليف، لأن كتابها أرادوا أن يفهموا الجماهير ما يرمون إليه من الأغراض السياسية والدينية، وذلك لا يتم في مثل لغة الصابي، وابن العميد، فلم يكن لهم البد من أن يتخيروا تلك اللغة الخالصة من شوائب البديع كالسجع والتورية والجناس، ولكن غلبت عليهم النزعة العامية في بعض الأحيان⁽⁶⁾.

(3): عالم المعرفة: محاورات مع النثر العربي/ مصطفى ناصيف/ 57

(4): تاريخ الأدب العربي في العصر الإسلامي/ شوقي ضيف/ 135

(5): النثر الفني في القرن الرابع الهجري/ زكي مبارك/ ج1/ 136، 135.

(6): المصدر نفسه/ زكي مبارك/ ج2/ 175، 174

وفي هذا السياق وجدنا أن الإنشاء قد صار فناً له ألفاظ خاصة، سموها ألفاظ الكتابية لا يتجاوزونها إلى سواها، وتولدت فيه مصطلحات، خاصة لأساليبه وعباراته، كالتسجيع والترصيع، والتبديل والمكافأة والاستعارة، والتنميط والتقسيم والأرداف والتمثيل والتكرير وغيرها. ولكل منها غرض في الإنشاء⁽⁷⁾ وفي هذا العصر، وضعت أهم كتب النحو والصرف والبيان، التي كان يعول عليها العلماء في نشر هذه العلوم، وأساس ما ألفه علماء اللغة في تلك العلوم في سائر العصور الإسلامية منها كافية ابن الحاجب، وألفية ابن مالك في النحو، ومفتاح العلوم للسكاكي في البلاغة، وتصريف العربي للزنجاني في الصرف، وفيه نضج علم المقامات المعروف، كمقامات الحريري، ثم نضج علم اللغة في القواميس التي ظهرت فيه، كأساس البلاغة للزمخشري وغيره.

أما نقد الإنشاء من حيث هو فن ذو قواعد، فتصدى له الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة في علم البيان، وهو واضح أساس هذا العلم في العربية على قواعد راسخة. ويعتبر ابن قتيبة المتوفي سنة 267 هـ هو أقدم من تصدى لهذا الموضوع في كتابه (أدب الكاتب) النقدي، ثم اقتدى به كثيرون ممن جاء من الأدباء والبلاغة، كالخوارزمي والثعالبي والعسكري والآمدي والماوردي وغيرهم⁽⁸⁾.

وفي العودة إلى العصر الإسلامي، وتأمل ما فيه من آثار نثرية يرى أن اهتمام الكتاب والخطباء ببسط المعاني وتأكيداتها بتكرير الجمل المتقاربة في مغزاها ومدلولها. وهذا يعطينا فكرة واضحة عن تصور الكتاب والخطباء لنفسية من يرسلونهم أو يخاطبونهم. وهذا التكرير قد يزيد عند بعض الكتاب، ولكنه يظل مقبولاً أيضاً، وقد شاع هذا الأسلوب في القرن الثاني والثالث واتخذ الجاحظ خاصة أسلوباً مختاراً لا يحيد عنه، ويظهر ذلك في مقدمة كتبه، وفي رسائله الأدبية والاجتماعية⁽⁹⁾.

وحين ننقل من القرن الثاني والثالث إلى الرابع نجد أن هذه السمات والخصائص قد ترسخت، ونتجت عنها أخرى جعلت النثر الفني يعيش عصره الذهبي - حسب رؤية ذلك العصر - بميزات كثيرة يمكن الإشارة إلى بعضها كما أشار إليها الدارسون في بداية القرن الماضي.

في هذا العصر برزت العناصر الفنية، التي ظهرت تبشيرها منذ القرن الأول، فليس في القرن الرابع خصائص جديدة كل الجدة، ولكن فيه خصائص كاتب تلمح عند كتاب القرن الأول والثاني والثالث، ثم ظهرت قوية واضحة بأفلام الفحول المبدعين، أمثال ابن العميد والخوارزمي، وبديع الزمان. ومن أبرز هذه الخصائص:

1- إيثار البديع: فقد كان الكتاب السابقون يميلون إلى المحسنات البديعية، ولكن في غير إسراف، فلما جاء كتاب القرن الرابع قصدوا إليها قصداً، وأسرفوا في توشية الكتابة بفنون التورية والموازنة والمطابقة والجناس.

2- إن مؤلفي البلاغة في القرن الثالث ما كانوا يحرصون كل الحرص على المحسنات اللفظية. بل كانوا يلمون بها إلمامة خفيفة. فلما جاء مؤلفوا البلاغة في القرن الرابع الهجري حرصوا عليها أشد الحرص⁽¹⁰⁾.

ولهذا برزت في القرن الرابع الهجري طائفة من السمات والخصائص التي اشترك فيها معظم الكتاب في كتبهم ورسائلهم، ومن أبرز هذه السمات:

1- التزام السجع في جميع الرسائل، وكان الكتاب قبل ذلك يسجعون ولكنهم لم يلتزموا السجع في كل شيء، ومن كتاب هذا العصر الذين التزموا السجع، الشريف الرضي وأبي حيان التوحيدي، لكنهم كانوا يعودون إليه من حين إلى حين.

2- الحرص على تضمين الرسائل أطايب الشعر ومختار الأمثال.

(7): تأريخ آداب اللغة العربية/ جرجي زيدان/ ج1/ 579.

(8): المصدر نفسه/ ج2/ 36، 37.

(9): النثر الفني في القرن الرابع/ زكي مبارك/ ج1/ 72، 73.

(10): المصدر نفسه: 127، 128.

3- ألف كتاب القرن الرابع الكتابة في بعض الموضوعات التي كانت خاصة بالشعر كالغزل والمديح والهجاء والفخر والوصف.

4- عدم التقيد بصيغة خاصة في بداية الكتب، فقد كان القدماء يحرصون على الابتداء بحمد الله والصلاة على نبيه بعد عبارة من فلان إلى فلان، التي كثر ورودها في القرن الأول، ولكن كتاب هذا العصر أخذوا يجرون على فطرتهم في تخير البدايات فمنهم من يبتدئ ببيت من الشعر (رسائل الخوارزمي) أو بحكمة مأثورة أو مثل معروف أو قصة قصيرة (رسائل بديع الزمان) ثم يدخل في الموضوع، ومنهم من يكتب في الموضوع مباشرة من غير أن يتقدمه بشيء، وهم في ذلك كله يجرون على خطة مقبولة، ولا يراعون القواعد، إلا إذا خاطبوا الوزراء أو الأمراء أو الملوك، فعند ذلك يبدأون بالعبارة المملوءة بالمجاملة والتملق⁽¹¹⁾.

خصائص الكتاب وسماتهم الفردية :

رغم أن المؤلفين من كتاب النثر الفني كانوا يخضعون لمؤثرات مشتركة في تأليف كتبهم ورسائلهم، وكانت تشيع في العصر بأكمله، وخاصة في السمات والخصائص الفنية، لكن هذا لم يكن عائلاً دون بروز سمات وخصائص فنية تميز بها كل كاتب من كتاب العصر الذي يعيشونه.

فمن أبرز الكتاب يتألق بديع الزمان الهمذاني في مقاماته ورسائله، فقد كانت لغته خالية من التكلف والإعساف، فقد دان القرن الرابع الهجري اللغة العربية بفن من فنون القصص هو فن المقامات، وذيع هذا الفن يرجع إلى أنه وافق السليقة العربية، التي تميل إلى القصص القصير، وإلى الزخرف في الإنشاء، كما أن أسجاءه أحياناً أرق من الزهر المطلول، ولكن المنصفين في الناس قليل⁽¹²⁾.

وقد كان الوصف عند الهمذاني من الفنون المقصودة، وهو يفتن فيه من موضع إلى آخر. والقصة عند الهمذاني في جملتها فكاهة، ولكن الوصف ظاهر فيها كل الظهور، وفيها فقرات تعد من آيات الوصف، والحركة قوية في تلك الإقصوصة، والمناظر (المشاهد) تتوارد في حياة وانسجام⁽¹³⁾.

وهذا يدعونا إلى الإشارة لما قاله أفلاهيرتي في هذا الخصوص: "إذا كنت تستطيع أن تصف دجاجة وهي تعبر الطريق فأنت كاتب حقاً"⁽¹⁴⁾.

ولم يكتف بديع الزمان بالخوض في الشؤون الأدبية، بل تعداها إلى المعضلات الكلامية، فعرض لمذهب المعتزلة بالتحقير والتسفيه، واتخذ المتكلم من بين المجانين، وقد كان نثر بديع الزمان يشعر بكفه للحياة، فهو يتحدث عن أشجان وأغراض هي في صميمها ألوان للنفوس الإنسانية. وإذا كان هناك كتاب يخاطبون القارئ بما لا يفهم، فإن بديع الزمان يطالع بطائفة من الأزمت النفسية والروحية، هي أزمت القارئ نفسه ووجدانه. وهذا هو السر الذي جعل أدب بديع الزمان حياً حتى الآن، ولا تزال آراؤه وأفكاره قريبة منا رغم تعاقب العهود والأجيال.

ومن العجيب - كما يقول زكي مبارك - أننا نتقبل منه الزهو والخيلاء، لأننا نشعر أنه في زهو وخيلائه، لا يكذب ولا يمين⁽¹⁵⁾، غير أن مقامات الهمذاني تنتهي إلى فلسفة واحدة هي السخرية من العالم، واقتناص ما يملكونه بشتى الحيل، ففي المقامة الأصفهانية يحتال أبو الفتح فيحتجز المصلين في المسجد ولا يزال بهم حتى يملأ جيبه. ولا يمكن نكر ما قام به الهمذاني من نقد لطائفة كبيرة من خصال اللؤم والنفاق والضعفة والإسفاف، وما إلى ذلك من الهنات، التي يوصم بها من

(11): النثر الفني في القرن الرابع الهجري/ زكي مبارك/ ج 1/ 132، 133، 134.

(12): المصدر نفسه: 249، 250، 251.

(13): المصدر نفسه: 259، 262.

(14): مدخل في فن القصة القصيرة/ د. صبيح الجاير.

(15): النثر الفني في القرن الرابع/ زكي مبارك/ ج 2/ 427، 428، 431.

تساعدهم الظروف على التغلب والاستعلاء، إن مثل هذه الأمور قد أصبحت فناً تقنياً تنتهجها القصة القصيرة والرواية في العصر الحديث.

وإذا ما تفحصنا تصنع الهمذاني، لوجدنا أن تصنعه يعتمد على السجع القصير، وإنه ليبعد في ذلك، فإذا سجعته لا تتألف من عبارات، وإنما تتألف من ألفاظ وكلمات، ف(قلمي) تتبعها (عن قلمي) و(رسولي) يليها (دون وصولي) و(كتابي) تجيء في إثرها (قبل ركابي) وما من شك في أنه بلغ من ذلك مبلغاً لم يصل إليه ابن العميد، ولا من تبعوه في مذهب التصنيع⁽¹⁶⁾.

وكان همه أن يجمع في كل مقامة من مقاماته طائفة من الأساليب البلاغية، المصنعة، التي تعتمد على السجع والبديع، وأنه ليسرف في تجميل كل مقامة بأوسع طاقة ممكنة من الزخرف والزينة والتميق.

وفي الأخير يمكن التأكيد على أهم وأخطر إبداع توصل إليه الهمذاني، ولأول مرة في الأدب العربي، وهو المقامات، أي المقامات الخمسون التي تركها لنا الهمذاني، وعند قراءتها نجد أنها حكايات قصيرة، موضوعة على لسان رجل خيالي - ترتبط بجذر واقعي في الحياة - تنتهي بعبرة أو موعظة أو نكتة، أي أن فيها موضوعاً وهدفاً وموقفاً، ومكاناً وزماناً، وفيها لغة لا تعبر فقط عن لغة عصرها، ومزاج مجتمعها، بل أنها لغة مشحونة بالمحسنات البديعية كالجناس والطباق والسجع، والاستطراد، وكل ما هو شائع ومألوف من المحسنات - وقتذاك - وينسجم مع الخطاب الفني الذي كان شائعاً.

وقبل التعرف بابن دريد ودوره في إنشاء المقامات، يمكن الإشارة إلى ما رواه زكي مبارك واعتبر فيه بأن أظهر الأفاصيص في القرن الرابع هو فن المقامات، وهي القصص القصير - كما يقول - التي يودعها الكاتب ما يشاء من فكرة أدبية، أو فلسفية أو فطرية وجدانية أو لمحة من لمحات الدعابة والمجون. وكان المعروف أن بديع الزمان الهمذاني هو أول من أنشأ في المقامات ولم أجد فيمن عرفت من رجال النقد من ارتاب في سبق بديع الزمان إلى هذا الفن، وإنما رأيت من يعلل سبقه بنزعه الفارسية، إذ كان الفرس فيما يظن بعض الناس احرص من العرب على القصص، وأعرف بموضوع الأحاديث، التي ابتدعها ابن دريد⁽¹⁷⁾.

وعلى هذا الأساس رأى بعض الدارسين بان ابن دريد المتوفى سنة 321هـ هو مبتدع فن المقامات على الرغم من أن ابن دريد كان قد أطلق على أفاصيصة مصطلح (الأحاديث) في حين أن ابن دريد أطلق عليها المقامات، رغم ما موجود من بعض التشابه بين الاثنين.

ومع أن ابن دريد هو من ابتدع هذا اللون من الكتابة الأدبية إلا أن عمل الهمذاني كان في هذا الفن أقوى وأظهر، وطريقته في القصص تختلف عن طريقة ابن دريد، والذين كتبوا مقامات بعد ذلك لم يكن في أذهانهم غير فن بديع الزمان، ولم تسم تلك القصص بعد ذلك (أحاديث) كما سماها ابن دريد، وإنما سميت مقامات كما سماها بديع الزمان.

وابن دريد، هو أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، ولد في البصرة سنة 223هـ في خلافة المعتصم أقام في عمان فترة، ثم سكن في بلاد فارس مدة، بعدها قدم إلى بغداد فأقام فيها إلى أن مات سنة 321هـ.

وكان ابن دريد شاعراً مقلداً، تحفظ له الأبيات والمقطوعات، وبعض القصائد، ولكنه كان يسكب روحه فيما ينظم من الشعر، فتسري معانيه قوية سحابة بلا جلبة ولا ضوضاء.

ومن أبرز آثاره، هي تلك الأربعون حديثاً، وقد ذكرها - كما يقول زكي مبارك - الحصري في زهر الآداب، والتي هاجت بديع الزمان وحملته على أن يكتب في معارضتها أربعمئة مقامة لم يبق منها إلا أربعون. غير أن ما وصل منها خمسون مقامة، وليس أربعون مقامة. أما الأحاديث التي نقلها القالي عن ابن دريد فتشتمل على طائفة من القصص

(16): الفن ومذاهبه في النثر العربي/ شوقي ضيف/ ط10/ 241.

(17): النثر الفني في القرن الرابع/ زكي مبارك/ ج1/ 242.

وانظر الصفحات: 243، 244.

المسجوعة تقرب في وضعها من قصته عن حج أبي نؤاس، وتصلح أيضاً أن تكون أساساً لفن المقامات، فلا بأس من الإطمئنان إلى أنها شطر من الأربعين حديثاً، التي عارضها بديع الزمان⁽¹⁸⁾.

وفي المرحلة الثالثة من عملية تطور هذا الفن الأدبي، أي المقامات مثلها الحريري، وبمجيء هذا الرجل صير فن المقامات شريعة أدبية، وفي مفهومنا اليوم نوعاً أدبياً يتميز بخصائصه الفنية. وقد انتشرت مقامات الحريري في جميع البيئات العربية، وصارت مضرب المثل في الفصاحة والبيان. ويعد الحريري أشهر من نظم المقامات، واليه يرجع الفضل في ذبوع هذا الفن الجميل⁽¹⁹⁾.

أما أبو حيان التوحيدي، فقد نشأ في بيئة خاملة لم تكن تطمح في مجد فكيف تقيد تأريخ ميلاده، لذلك فإن سنة ميلاده غير معروفة، ولكنه فارسي الأصل، وأنهم ترددوا بين نسبته إلى واسط أو نيسابور، أو شيراز، وإنه عاش في القرن الرابع وشهد صدر القرن الخامس، فقد نص في كتابه (الصدقة والصدق) على أنه كتبه في سنة 400 للهجرة. وجاء في تأريخ شيراز إنه توفي سنة 414، وفي هذا ما يرجح أنه من أهل شيراز.

يرى البعض أن نبوغه يرجع إلى حقه وثورته على الحياة والأحياء. على الدوام كان التوحيدي مشغولاً برزقه، وهو يعرف ما هو الضمير، وما هي متانة الخلق، وما معنى الكرامة، وما مدلول الإباء. ولكن أحداث دهره قهرته على المشي فوق تلك الأشواك، أشواك الملق والمداينة والرياء، فمشى مجروح القلب، مقتول النفس مطعون الوجدان.

ومن أهم كتبه كتاب (المقاسبات) وهو لا ينفع المبتدئين - كما يقول زكي مبارك - ولكنه نافع كل النفع لمن وقفوا على معضلات الفلسفة الإسلامية، ولعل أهم ما فيه إنه يعطينا صورة من الكتابة الفلسفية لعصره، لكنه يحاكي الجاحظ في أسلوبه الفلسفي والأدبي فيترك السجع، ويقبل على الأزواج، ويبين لنا لونا من الكتابة الفلسفية التي تقبلها الناس في ذلك الوقت، كما أنه يطلعنا على ناحية خطيرة من عقلية الباحثين في ذلك العهد، فهم يعرفون كيف تثار المشاكل، وكيف تبذر بذور الخلاف.

كما أن الشخصية الأقوى عند التوحيدي، فهي شخصية الأديب، وتتمثل هذه الشخصية الرائعة في رسائله الوجدانية، وفي استطراداته الممتعة، التي جرى بها قلمه في كتاب (الصدقة والصدق) والجانب الوجداني من التوحيدي تكون ونشأ في هجير الفاقة والبؤس، ومعاناة الأيام، ولا تراه يجيد إلا حيث يتحدث عن نكد دنياه وسواد ليلاليه⁽²⁰⁾.

والخوارزمي، هذا الذي يعجب به التوحيدي، ويتحدث عنه، ويتأسى به رجل عانى في دهره مرارة الجور والحيف، ورأى الناس يقدمون عليه بديع الزمان، وهو لدن العود، غص الإهاب، فلا عجب أن يردد (التوحيدي) شكاته وأنيته، وهو الذي رأى كيف تقدم عليه الأقدار أمثال ابن عباد.

لم تعرف سنة ولادة أبي بكر الخوارزمي، أما موته ففيه خلاف، فمن قال أنه توفي سنة 383، ومن قال سنة 393هـ، وسمي بالخوارزمي، لأنه من أبناء خوارزم. وقد أقام بالشام مدة، وسكن بنواحي حلب، ثم انتقل إلى نيسابور فأقام فيها إلى أن مات. وهو شخصية عظيمة من الشخصيات التي نهضت بالأدب العربي، وشغلت الناس عدة أجيال. والخوارزمي في نثره عقل قوي يمتاز عن العقول التي سبقته أو عاصرته وليس معنى ذلك إنه يفوقها جميعاً، ولكن للكاتب بلاغة خاصة تضمن له التفرد والاستقبال والنبوغ الأدبي⁽²¹⁾.

وأظهر ما في حياة الخوارزمي حادثتان: أولهما اتصاله بالصاحب بن عباد، وثانيهما مناظرته بديع الزمان، كما أن الخوارزمي يضعف حيناً ويقوى أحياناً، يسمو ويخلق حين يصدق، ويهوى ويسف حين يمين. وليس ضعفه بمحتمل ولا

(18): المصدر نفسه: 282.

(19): المصدر نفسه: 247.

(20): المصدر نفسه: ج2/ انظر الصفحات من 161 الى 168.

(21): المصدر نفسه: 316، 317.

مقبول، لأنه يلتزم الصنعة والزخرف والسجع، فيبدو نثره الضعيف ثقیلاً، مموجاً، ولكن له رسائل فيها طيب النفس، وخفة الروح⁽²²⁾.

من جانب آخر كان أبو الفضل بن العميد، وبتفاق من ترجموا له، أكتب أهل عصره، وأحفظهم للغة والغريب، وأكثرهم توسعاً من النحو والعروض، واهتداء إلى الاشتقاق والاستعارات، وأعرفهم بشعراء الجاهلية والإسلام، وأدراهم بتأويل القرآن، وحفظ مشكله ومتشابهه، وأبصرهم باختلاف فقهاء الأمصار، وأنفذهم سهماً في الهندسة والمنطق، وعلوم النفس، والإلهيات. كان ابن العميد يجمع إلى سعة العلم أدب النفس، على قلة ما يتفق من ذلك في طباع الناس، فكان قليل الكلام، نزر الحديث، إلا إذا سئل ووجد من يفهم عنه.

وكان رجال القرن يقولون: "بدئت الكتابة بعبد الحميد، وختمت بابن العميد".

وهي مبالغة تذكر بما قيل في ذلك العهد: "بدئ الشعر بملك وختم بملك".

يريدون أنه بدئ بامرئ القيس، وختم بأبي فراس. وهذه وتلك من المبالغات التي تجري على السنة المتزلفين من الحواشي والأتباع، فقد كان لابن العميد أتباع يقولون بإمامته في النثر، كما كان لأبي فراس أتباع يقومون بإمامته في الشعر⁽²³⁾.

أما عبد الحميد الكاتب فكان ابلغ كتاب عصره، وأبرعهم، وقد سماه الجاحظ في بيانه بعبد الحميد الأكبر، ونصح الكتاب أن يتخذوا كتابته نموذجاً لهم. وقد كان اسم أبيه يحيى بن سعيد من موالى بني عامر بن لؤي، وهو فارسي الأصل. ويقول أكثر من ترجموا له، إنه من أهل الأنبار بالعراق، وسكن الرقة. وكان في أول أمره ينتقل في القرى معلماً في كتابتها، وعرف في نفسه فصاحة ومهارة بيانية، فالتحقق بديوان هشام بن عبد الملك، وأعجب به سالم فأصهر إليه.

وعبد الحميد الكاتب - كما يقول شوقي ضيف - ظلت شهرته مروية على القرون حتى قيل: "فتحت الرسائل بابن العميد". وفيه يقول ابن النديم: "عنه أخذ المترسلون، والطريقة لزموا، وهو الذي سهل سبيل البلاغة في الترسيل". وقد أجمع كثيرون على أنه أول من استخدم التحميدات في فصول الكتب، وكأنه تأثر في ذلك بتحמידات واصل وغيره من الوعاظ، وقد احتفظ كتاب (المنظوم والمنثور) لابن طيفور بطائفة منها لا تقل كماً ولا كيفاً عن تحميد واصل، صاحب الخطبة المنزوعة الرائ⁽²⁴⁾.

ومن مؤلفي الكتب ابن سلام الجمحي، وابن قتيبة، وقد كان ابن قتيبة عالماً بالنحو، واللغة، وغريب القرآن ومعانيه، والشعر والفقه. وقد جاءت مصنفاته متسقة مع ما اشتغل به من علوم كثيرة، وخاصة ما يتصل منها بالشعر، مثل كتاب معاني الشعر الكبير، وكتاب عيون الشعر، وكتاب الشعر والشعراء. وهذا الكتاب الأخير هو ما يسمى أحياناً (طبقات الشعراء) أو ديوان الشعراء، وهو من كتب التراجم الأدبية الموثوقة على الشعراء منذ امرئ القيس حتى عصر المؤلف (القرن الثالث الهجري).

والكتب التي تعاملت مع الشعراء، هي كتب تفيد التراجم والنقد الشعري⁽²⁵⁾.

أما قضية الطبع والتكلف في الشعر، فهي قضية شغلت ابن قتيبة في مقدمته، ونبه عليها في تراجمه، فهو في المقدمة يذكر أن "من الشعراء المتكلف والمطبوع، فالتكلف هو الذي قوم شعره بالثقاف، ونفحه بطول التفتيش، وأعاد فيه النظر بعد النظر، كزهير والحطيئة. وكان الأصمعي يقول: زهير والحطيئة أشباههما من الشعراء عبيد الشعر، لأنهم نقحوه ولم يذهبوا فيه مذهب المطبوعين، والمتكلف في الشعر، وإن كان جيداً محكماً فليس فيه خفاء على ذوي العلم لتبينهم فيه

(22): المصدر نفسه: الصفحات من 318 إلى 337.

(23): المصدر نفسه: الصفحات: 235، 238، 245.

(24): تاريخ الأدب الإسلامي - العصر الأموي/ شوقي ضيف/ 474.

(25): مصادر التراث في كتب التراجم/ د. فخر الدين عامر/ 65.

ما نزل بصاحبه من طول التفكير، وشد العناء، ورشح الجبين، وكثرة الضرورات، وحذف ما في المعاني من حاجة إليه، وزيادة ما بالمعاني غنى عنه⁽²⁶⁾.

إن أول ما يظهر عند ابن قتيبة في كتابه هو تخليه عن التصنيف الطبقي الذي يصطبغ بالصبغة النقدية أكثر من الصبغة التاريخية⁽²⁷⁾.

ومقدمة كتاب (الشعر والشعراء) التي وضعها ابن قتيبة في صدر كتابه جاءت موقوفة على الشعر نقده ونظمه، وجاء متن الكتاب موقوفاً على الترجمة للشعراء، وهذان القسمان هما جماع عنوان كتاب (الشعر والشعراء)⁽²⁸⁾.

ومن الأمور التي ذكرها- جرجي زيدان- عن ابن قتيبة إنه قال في (أدب الكاتب): "رأيت كثيراً من كتاب زماننا كسائر أهلهم، قد استطابوا الدعة، واستوطأوا مركب العجز، واعفوا انفسهم من كد النظر، وقلوبهم من تعب الفكر، حين نالوا الدرك بغير سبب، وبلغوا البغية بغير آلة. ولعمري لئن كان ذلك، فأين همة النفس، وأين الأنفة من مجانسة البهائم، وأي موقف أخزى لصاحبه من موقف رجل من الكتاب اصطفاه بعض الخلفاء لنفسه، وارتضاه لسره، فقرأ عليه يوماً كتاباً... وفي الكتاب (ومطرنا مطراً أكثر عنه الكلاً) فقال له الخليفة ممتحناً: وما الكلاً، فتردد في الجواب، وتعثر لسانه، ثم قال: "لا ادري" فقال له: "سل عنه". وفي مقام آخر في مثل حاله قرأ على بعض الخلفاء كتاباً ذكر فيه (حاضري) فصغعه تصفياً أضحك منه الحاضرين".

ذلك ما بعث ابن قتيبة على وضع كتابه (أدب الكاتب) وذكر الشروط اللازمة لطالب هذه الصناعة، ولا سيما سعة الاطلاع في العلوم الإسلامية والأدبية فضلاً عن اللغوية، كإقامة الهجاء وتقويم اللسان، وضبط الأبنية. والمشهور أن عمدة كتب الأدب والإنشاء: (أدب الكاتب) لابن قتيبة، و (الكامل) للمبرد، و (البيان والتبيين) للجاحظ، و (النوادر) لأبي علي القالي، وكذلك (العقد الفريد) لابن عبد ربه، و (الأغانى) لأبي الفرج الأصفهاني.. وإذا أريد الإنشاء ف (كليلة ودمنة) وسائر كتب ابن المقفع⁽²⁹⁾.

أما عبد الله بن المقفع، فليس هناك من شك في أنه- وكان اسمه قبل إسلامه روزبه بن دا ذويه- ثمره من ثمرات الثقافة الإسلامية- رغم فارسيته- رغم ما أشيع عن زندقته، وإذا كان بعض خصوم الحضارة العربية، وأعداء الثقافة الإسلامية قد عمدوا إلى الإقلال من شأن الأثر الحضاري العربي محتجين بأن كثرة من البلغاء والمفكرين لم يكونوا عرباً، فانهم بذلك قد غلطوا أنفسهم والحق والمنطق والتأريخ، فما كان لابن المقفع ومن قبله عبد الحميد الكاتب، وما كان للبرامكة أو سهل بن هارون أن ينبغوا علماء وثقافة وفناً إلا في ظل الإسلام، وفي رحاب الثقافة العربية، فلولا تعلمهم اللغة العربية ما نبغوا، ولولا ثقافتهم الإسلامية ما ارتفع لهم ذكر ولا خلد لهم أثر، فهم جميعاً نتاج الثقافة الإسلامية، وحصاد الحضارة العربية، وهم بذلك حجة على المستشرقين وتلامذتهم وليس حجة لهم⁽³⁰⁾.

وترك ابن المقفع أثراً خالداً من الأدب الرفيع، ممثلة في رسائله العديدة، وكتابه: الأدب الكبير، والأدب الصغير، وكليلة ودمنة، فضلاً عن كرم نفسه، وسخاء يده. إنه في الذروة من كتاب العرب، فهو صاحب الأسلوب المشرق، السهل الممتع، ومنشئ القول الحكيم، وهو أيضاً مترجم مجموعة كبيرة من الآثار الأدبية إلى اللغة العربية من اللغة الفارسية، لغة أهله، ولغة العربية لغة وطنه. وفي مقدمتها كتاب كليلة ودمنة، ثم هو كاتب مخضرم، عاش في الدولتين الأموية والعباسية، وخدم في كليتهما، وكان أول أمره مجوسياً فارسياً من بلدة يقال لها جور غير بعيدة كثيراً عن شيراز⁽³¹⁾.

(26): المصدر نفسه: 79.

(27): المصدر نفسه 85.

(28): المصدر نفسه: 146.

(29): تأريخ آداب اللغة العربية/ جرجي زيدان/ ج 1/ 486، 487.

(30): الأدب في موكب الحضارة الإسلامية/ مصطفى الشكعة/ 239، 240.

(31): المصدر نفسه: 240، 249.

أما أبو هلال العسكري، فهو شخصية قوية جذابة لها أثر عظيم في اللغة، ولو لم يكن له إلا كتاب الصناعتين لكفى دلالة على فضله وبراعته وتفوقه فيما عني به من درس الشعر والنثر، وتعقب مذاهب الشعراء والكتاب. وكان أبو هلال يجيد الشعر، ويضع شعره في طبقة أشعار المقلقين، فينشده في الصناعتين مستشهداً به، كما يستشهد بشعر أبي تمام والبحتري، أو النابغة وامرئ القيس، ومن إليهم من القدماء والمحدثين، وهذا يدل على اعتداد بقيمته الفنية. وكان أجمل أثر لأبي هلال العسكري، هو كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر. وقد أراد أن يودعه جميع ما يحتاج إليه في صنعة الكلام نثره ونظمه من غير إخلال ولا إسهاب، وجعله عشرة أبواب مشتملة على ثلاثة وخمسين فصلاً، تكلم فيها عن موضوع البلاغة، وتميز الكلام جوده من رديئه، والإيجاز والإطناب، وحسن الأخذ وقبحه، والتشبيه والسجع والازدواج والبديع وفنونه. وقد أشار أبو هلال إلى أن الكتب المصنفة في ذلك الفن كانت لعهده قليلة وإن أشهرها كتاب البيان والتبيين للجاحظ وأول ما يلاحظ في كتاب الصناعتين، إنه كتاب أدب قبل أن يكون كتاب نقد، فإن المؤلف ينتهز جميع الفرص ليعرض للقارئ طرائق النثر الجيد والشعر البليغ، وهو لا يكتفي بشاهد واحد، وإنما يندفع فينتقل من رسالة أنيقة إلى حكمة بليغة، ومن بيت جيد إلى قطعة مختارة. ومن أظهر الدلائل على أنه أدب- كما يقول زكي مبارك- قبل أن يكون كتاب نقد إنه يكثر من الاستطراد، والاستطراد هو المنهج الغالب على كتب الأدب، وهو منهج جميل كان يريد به القدماء نشر المعارف الأدبية، أو ما يسمى اليوم بالثقافة العامة. ومن أمثلة استطراده أنه أراد أن يضرب مثلاً للعلم الكثير في القول اليسير فقال: وسئل بعض الأوائل: ما كان سبب موت أخيك؟ قال كونه... وهنا مضى أبو هلال يخبرنا أن الناس تتازعوا هذا المعنى. فقد قيل لإعرابي: كيف حالك؟ قال: ما حال من يفنى ببقائه، ويسقم بسلامته، ويؤتي من مأمنه. وأن النبي عليه السلام قال. كفى بالسلامة داء⁽³³⁾.

إن اللوحات القصيرة عن هؤلاء الكتاب، وما صنعوا من كتب ورسائل، ممن جرت الإشارة إليهم لم تغط مساحة الكتابة النثرية التي أنتجت على مدى قرون من الزمن، حتى وإن أضفنا إليهم أسماء مثل: ابن فارس، وابن شهيد، وأبو بكر الباقلاني، وأبو القاسم الأمدي، وأبو علي الحاتمي، وأبو علي بن مسكويه، وابن نباتة الخطيب، وأبو محمد بن حزم، وأبو منصور الثعالبي، وأبو المغيرة بن حزم، وأبو الفرج البغواء، وقابوس بن وشمكير، وأبو إسحاق الصابي، وأبو عامر بن شهيد، وأبو الفضل الميكالي وغيرهم الكثير.

وهناك من هو شاعر كبير ومعروف كابي العلاء المعري قد كتب شيئاً مهماً، ظل خالداً (كرسالة الغفران) التي أثرت في الأدب العالمي، وأثمرت عملاً خالداً، مثل (الكوميديا الإلهية) للكاتب الإيطالي دانتي، التي استوحيت أجواء (رسالة الغفران) النثرية كما أنتج على غرارها عملاً حديثاً للشاعر والكاتب اليمني (محمد أحمد الزبييري) وهي رواية (واق الواق) التي نشرها في الستينات، وهي مستوحاة من أجواء (رسالة الغفران) للمعري، والكوميديا الإلهية لدانتي، وكذلك من الإسراء والمعراج.

وعلى هذا الأساس فإن دانتي مدين للثقافة الإسلامية في شهرته، وفي مؤلفه هذا الذي فتن الناس ممن جمعتهم ودانتي وشيجة اللغة، إذ أن الأثر الفني الفريد خالد وقيم مهما كانت اللغة التي كتب فيها. ومن الأعمال الأدبية العربية الكبرى التي أثرت تأثيراً مباشراً في بعض الأعمال الأدبية، قصة حي بن يقظان التي كتبها الفيلسوف الأندلسي ابن طفيل في القرن السادس الهجري. ولم يقف الأمر عند قصة (حي بن يقظان) عند ترجمتها إلى اللغات الأخرى، بل جاء الروائي الانجليزي دانيال دي فو، وكتب قصته الطويلة الشهيرة (روبنسن كروزو) التي حذا فيها حذو ابن طفيل، ورسم على منواله في قصة (حي بن يقظان).

(33): المصدر نفسه: 127.

الجاحظ شيخ المحدثين وعميد الكتاب

الجاحظ أبو حيان عمرو بن بحر الجاحظ، شخصية بارزة في تاريخ الأدب العربي، وهو عربي من كنانة، ولقب بالجاحظ لأن عينيه كانتا جاحظتين. ولد بالبصرة سنة 150هـ، وفيها نشأ وتأدب. وبقي بالبصرة دهرًا ثم رحل إلى دار الخلافة ببغداد، وتصدر مجالس الأدب، ثم عين رئيساً لذلك الديوان، ولكنه لم يلبث فيه إلا ثلاثة أيام. استعفى فاعفي. ومن شهادة معاصريه، ومن جاء بعده، فإن الرجل كان ذا منزلة أدبية عالية.

فالجاحظ أديب فكه، وهو معتزلي، وطرق أبواباً شتى من العلم، فألف فيها كثيراً من الكتب والرسائل حتى بلغ فهرست مؤلفاته ما يقارب المائة والستين. على أن كثيراً منها فصول كتبت في مواضيع خاصة، وهي أشبه بما نسميه اليوم مقالات أو رسائل⁽³⁴⁾.

لكن شوقي ضيف يذكر بأنه يرجع إلى أصل غير عربي، وقد ولد في البصرة حول عام 159هـ. ونشأ فيها نشأة متواضعة، إذ يزعم الرواة، إنه نشأ يبيع الخبز والسمك في سيحان - وسيحان منطقة في جنوب البصرة، ما زالت قائمة حتى اليوم، تغطيها مساحات واسعة من النخيل وفيها جدول يسمى سيحان.

لقد قرر الجاحظ أن يكون متميزاً في ثقافته ووعيه وأدبه وقدراته العقلية والفكرية والإبداعية الإنشائية، فاتجه إلى القراءة، ولا شيء سوى القراءة. كان يلتقي بالمريد، ويسمع من الأعراب الفصحاء ويختلف إلى حلقات العلماء في المسجد الجامع، ويختلف إلى حلقات العلماء، يأخذ عن علماء اللغة، وأقبل على قراءة كل ما ترجم من الثقافات الأجنبية، ويقصون عن شغفه بالقراءة قصصاً كثيرة، فهم يقولون إنه كان لا يقع في يده كتاب إلا ويقرأه من أوله إلى آخره، ويرى صاحب الفهرست، إنه كان يكتري دكاكين الوراقين، ويبيت فيها للقراءة والنظر. وهذا العكوف على القراءة، هو الذي جعل كتبه ورسائله أشبه ما تكون بدوائر معارف. وإن كتبه من هذه الناحية تشبه تمام الشبه معارضنا الحديثة. إذ أن القارئ يجد في كتب الجاحظ جميع ألوان الثقافة التي عاصرتها من هندية وفارسية ويونانية وعربية.

إن الجاحظ كان شخصية فكهة، كما كان شخصية أسنة، وقد عني بتأليف الكتب والرسائل، وأكثر من ذلك، حتى قالوا إنه ترك نيفاً ومائة وسبعين كتاباً. وقد عاش الجاحظ نحو ستة وتسعين عاماً، وتوفي سنة 255هـ. وقد كان مشوه الخلق جاحظ العينين، فأنصرف عنه الناس وعني هو بصناعة الكتب، وقد ألف في فترة مرضه أشهر كتبه ككتاب الحيوان⁽³⁵⁾.

وهكذا وضع الجاحظ على رأس كتاب العصر العباسي غير مدافع ولا منازع، وليس هذا بغريب على شخص كان يكتري دكاكين الوراقين ويبيت فيها للقراءة والنظر.

أثر البيئة الثقافية في إمكانيات الجاحظ الإبداعية

في العصر العباسي الثاني استبحر العمران. وعمّ الرخاء، ونشرت الرفاهية أجنحتها على ذوي اليسار، فنعموا بنعيم الحياة، وذاقوا حلاوة الوجود، وكان الكتاب الناشئون في نهاية العصر العباسي الأول قد نشأوا على الترتل والإيجاز، ولكن الفارسية في العصر العباسي الثاني قد بسطت على العربية كل ما هو معروف عنها من بسط وإطناب، وأطنب الكتاب العرب حتى جعلوا أثواب المعاني فضفاضة ذات ذيول، وأكثروا من المفردات والجمال على سبيل الترادف والإزدواج، وكان حامل لواء هذه الطريقة إمام الكتاب وشيخهم أبو عثمان بن بحر الجاحظ.

وكان ذا ثقافة واسعة، عالماً، فيلسوفاً، أديباً وكاتباً، وزاول تدبيج الكتب والرسائل حتى صار أعجوبة الزمان، لأنه واسع الإطلاع، لطيف البحث، طيب الفكاهة، مخترعاً لدقيق المعاني، صواعاً لبليغ العبارات، فكان يؤلف بين الأشتات، ويستنزل العصم من العبارات، صادراً عن نفس جامعة بين المتناقضات⁽³⁶⁾.

(34): تطور الأساليب النثرية: أنيس المقدسي/ 168، 169، 170.

(35): الفن ومذاهبه في النثر العربي، شوقي ضيف/ 154، 155، 156، 157، 158، 159.

(36): الجاحظ. الأديب الساخر/ عبد الحليم محمد حسين/ 7، 8.

وكان إذا تخوف ملل القارئ، وسامة السامع خرج من جد إلى هزل حتى صار مشهوراً بالسخرية في عصره، وبقيت سخرياته تبذل اليأس عن النفس، وتجلب الفرح إلى القلب، حتى اليوم وما بعده، وزخرت كتبه برسائله بالروح الفكاهة، حتى صار إماماً في هذا الفن، بل وفي فن الكتابة. وهذا يعني أن صورة القارئ لا تفارق ذهن الجاحظ أثناء كتاباته، فهو يكتب لقارئ إفتراضي، كما هو شأن الكثير من كتابنا اليوم.

فكان الجاحظ يكتب عن ذهن صفي، وطبع رخي، فيطنب ما شاء له الاطناب، وكان له استعداد للقصص يسوقه حلواً، عذباً مستملحاً، شهياً، كما يتضح ذلك في كتبه وأظهرها (كتاب البخلاء).

كانت وسيلته التعبيرية تعتمد على ثلاثة روافد رئيسية:

الأول: وفرة المادة، التي جمعها من مطالعته، ومن ثقافته المتنوعة.

الثاني: دقة تحليله للظواهر وكشفه عن خفايا الأفكار حتى تبدو واضحة الاقسام، ظاهرة الدلالات.

الثالث: العناية باختبار القوالب اللغوية، التي تناسب هذا التحليل، وتترجم عنه ترجمة فنية جميلة.

لقد تتلمذ الجاحظ على يد أساتذة كانوا زينة الدنيا، وفكرة في جبين الدولة العباسية. ومنهم الأصعي، الذي كان يحفظ ثلث اللغة، وأبو عبيدة، وأبو زيد الأنصاري. وقد قيل عنه وعن سابقيه: (إن هؤلاء الثلاثة كانوا في عصرهم أئمة الناس في اللغة والشعر وعلوم العرب).

لم ير بعدهم ولا قبلهم مثله، عنهم أخذ جل ما في أيدي الناس من هذا العلم كله⁽³⁷⁾.

اشتهر الجاحظ بالفكاهة والنوادر. وقد كانت فكاهته عذبة راقية، غير غثة ولا ساقطة، تستقبلها النفس بالارتياح ويتقبلها الخاطر بالبهجة والانشراح، وكان معظم ما يصدر عنه في هذا المجال يتعلق بالحمقى والأغبياء والمجانين، فضلاً عما خلفه في إنشائه وبخاصة رسالة الترييع والتدوير.

ومن فكاهته الطريفة ما يحكيه من أنه لم يخجله أحد مثل إمرأتين: رأى إحداهما في العسكر وكانت طويلة القامة، وكان على طعام، فأراد أن يمازحها، فقال لها: إنزلي كلي معنا، فقالت: إصعد أنت حتى ترى الدنيا. وأما الأخرى، فإنها أتته وهو على باب داره، فقالت لي، كما يقول: إليك حاجة، وأريد أن تمشي معي، فقام معها إلى أن أتت به إلى صائغ يهودي، فقالت له- أي للصائغ- مثل هذا، وانصرفت. فسأل الجاحظ الصائغ عن قولها، فقال: إنها أتت إلي بفص وأمرتني أن أنقش لها عليه صورة الشيطان، فقلت يا سيدتي ما رأيت الشيطان، فأنت بك، وقالت ما سمعت.

ومن كلام الجاحظ المليء بالسخرية والفكاهة قوله: أجمع الناس على أربع، إنه ليس في الدنيا أثقل من أعمى، ولا أبغض من أعور، ولا أخف روحاً من أحول، ولا أقود من أحذب⁽³⁸⁾.

ومن هنا، فإن الجاحظ قد خلق من السخرية فناً مستوي القامة، وطيد الأركان، بقدرته على التصرف في فنونها، وتنويع أشكالها وضروبها، فلقد ظهر في مجتمعه (طبقات البخلاء) والمغفلين، والحمقى، والشرطار، والموسوسين، والمتعاليين.

وقد كانت هناك عوامل خلقت منه استاذ السخرية، مثل: أصله ووراثته، فجده كان أسود يقال له فزارة، وكان جمالاً لعمر بن فلح الكناني، فروح الخفة قد سرت إليه من الجد فزارة الذي كان فكهاً مرحاً.

والدليل على بعض سخرياته ما روي أن الجاحظ كان في حدائته مشتغلاً بالعلم، وأمه تمونه فطلب منها الطعام يوماً، فجاءته بطبق فيه كراريس: فقال ما هذا؟ قالت هذا الذي تجيء به. فخرج مغتماً، وجلس في الجامع، ويونس بن عمران جالس، فلما رآه مغتماً، قال له: ما شأنك، فحدثه الحديث، فأدخله منزله، وقرب إليه الطعام، وأعطاه خمسين ديناراً، فدخل السوق، واشترى الدقيق وغيره، وحمله الحمالون إلى داره، فأنكرت الأم وقالت: من أين لك هذا؟ قال: من الكراريس التي قدمتها إلي.

(37): المصدر نفسه: 8، 9، 16.

(38): الأدب في موكب الحضارة الإسلامية د. مصطفى الشكعة/ 504، 505، 506، 507.

ومن الأمور الأخرى التي جعلت من الجاحظ على ما هو عليه، دمامة خلقته، وقبح هيئته، فقد كان قصير القامة، قال فيه أحمد بن سلامة المكتبي، لو يُمسَخ الخنزير مسخاً ثانياً ما كان إلا دون قبح الجاحظ، ويروي هو عن نفسه حكاية المرأتين اللتين مرَّ ذكرهما. إن الجاحظ كان أديب العلماء، وعالم الأدياء، وما لَقَّب بهذا اللقب، الذي كان مبغضاً إليه إلا لأنه كان جاحظ العينين، بارزهما، وجحوظ العينين دلالة على أن صاحبهما وقح مهذار. والجاحظ المطبوع على الفكاهة الساخرة، المشهور ببراعته في الاستدلال والتعليل قادر على أن يجعل الجميل الوسيم قرداً، والبدر المنير قطعة من الفحم. وقد وضع رسالة التريب والتدوير يسخر فيها من أحمد بن عبد الوهاب فطبقت شهرتها الآفاق، واستمرت نموذجاً للسخرية اللاذعة على مر الأيام، وكر الأجيال... فشيخ فلاسفة الإغريق سقراط، كان قبيح المنظر، قصير، بدين، دميم، جاحظ العينين، كبير الأنف في قبح، واسع الفم، بالي الثياب، مشوه الخلق، ضخم الشفتين.

لكن الشيء المهم أن الجاحظ كان يعيش في مجتمعه بعين الخبير النقاد، وفكر الفيلسوف الحكيم، فكشف عوار من شاء بسخريته⁽³⁹⁾.

مذهب الواقعية عند الجاحظ:

الجاحظ في كتبه ورسائله كان شغوفاً بقضية الواقع، فهو في كتاباته لا يتستر ولا يتخفى حتى أنه يذكر السوءات والعورات في غير موارد، أي أنه يذكر الحقائق عارية دون أن يسدل عليها أي ستار، أو أي حجاب. وقد دافع عن هذا المذهب، ورأى أن مَنْ يعدل عنه لابد أن يكون صاحب رياء أو نفاق، بل هو من أهل الصراحة، أو هو بمعنى أدق من أصحاب منهج الواقعية، الذين لا ينافقون، بل يصفون الأشياء كما هي في غير تحرج ولا تأثم حتى أنهم لا يخلطون من وصف بعض النزعات الجنسية. لأنهم يريدون أن يصفوا الحياة كما هي بدون تغيير، ولا تبديل إلا في حدود التعبير الفني. وهذه النغمة من الواقعية في آثار الجاحظ (كتبه ورسائله) أثرت في كتاباته آثاراً مختلفة، ولعل أول هذه الآثار، عنايته بحكاية عصره، وتمثيله تمثيلاً دقيقاً، بحيث تعد أعماله أهم مراجع تكشف لنا حقائق العصر، الذي عاش فيه، إذ نراه يصور هذه الحقائق بكل ما فيها من طهر ووزر، ودين وزندقة، وجد ولهو، وبالغ في ذلك حتى أنه يروي كلام المجانين الموسوسين، وأهل الغفلة⁽⁴⁰⁾.

وهذه الواقعية جعلته يدقق بالفاظه، وخاصة اختيار ما يلئم الشيء الذي يصوره أو يصفه، الأمر الذي دفعه إلى عدم الاهتمام بالتشبيهات والاستعارات، إلا ما جاء عفو خاطر، أو كان الغرض منه تمثيل الواقع. والواقع أن الوصف السردى أو التصوير، هو أهم تقنيات السرد الحديث، فالقصة تعتمد دقة التصوير، وهي دقة ترسم الواقع رسماً أميناً، بدون تهويل أو مبالغة أو اعتماد على استعارات وتشبيهات.. وفي هذا السياق ذكر الكاتب الأمريكي أفلاهرتي، استاذ القصة القصيرة في المدارس الأمريكية مقولة مهمة: "إذا كنت تستطيع أن تصف دجاجة، وهي تعبر الطريق، فأنت كاتبٌ حتماً"⁽⁴¹⁾.

وإذا كانت الواقعية عنصراً أساسياً في أعمال الجاحظ، فإن هناك عنصراً آخر أكثر أهمية في كتابات الجاحظ، وهو عنصر الاستطراد، فهو دائماً ينتقل من باب إلى باب ومن خبر إلى خبر، ومن شعر إلى فلسفة، ومن جد إلى هزل في تشعب هائل.

وبالإضافة إلى ما تقدم، فإن للجاحظ في كتاباته عنصراً آخر أكثر أهمية، ألا وهو عنصر التلوين الصوتي؟، فقد عني الجاحظ بأصوات عناية تقضي إلى ضروب مختلفة من الإيقاعات الصوتية، ولم يكن يستعين على تجميل هذه الإيقاعات بشيء من البديع وألوانه، بل كان يكتفي بها لتعبر عن كل ما يريد من جمال لأسلوبه، وليس معنى ذلك أنه كان يستخدم السجع أو أسلوباً مقارباً منه ويضاف إلى هذا العنصر عنصراً آخر، هو عنصر التلوين العقلي، فقد كان يشفع

(39): الجاحظ... الأديب الساخر/ عبد الحليم محمد حسين/ 19، 27، 28، 29.

(40): الفن ومذاهبه في النثر العربي/ شوقي ضيف/ ط10/ 1983/ 136.

(41): مدخل في فن القصة القصيرة/ د. صبيح الجابر/ 75.

كتاباته دائماً بضروب من الأفكار العقلية، وهي ليست تحسينات فنية في أصلها، وإنما هي تحسينات منطقية وفلسفية، وبمقدرته الفنية استطاع أن يحولها إلى تحسينات فنية خالصة⁽⁴²⁾.

كتاب البخلاء:

يذكر يحيى الدين اللاذقاني، بأن سرّ حبنا للجاحظ في هذا العصر بالذات ينبع من حديثه عن زمن يشبهنا، فكأنه- رحمه الله- كان ينظر إلى أيامنا حين قال: "خفض عليك أيها السامع فأن الخطأ كثير غامر، ومشمول غالب، والصواب قليل خاص، ومقموع مستخف، وكنت أتعجب من كل فعل خرج من العادة، فلما خرجت الأفعال بأسرها من العادة صارت بأسرها عجباً، فبدخلوها كلها في باب التعجب خرجت بأجمعها من باب العجب.

ومما كتبه الجاحظ في رسالة (الجد والهزل): "فالصواب اليوم غريب، وصاحبه مجهول، فالعجب ممن يصيب وهو مغمور، ويقول وهو مغمور"⁽⁴³⁾.

إن أخطر أنواع الكتاب من كان يمرر رأيه دون صراخ، وكانت عند الجاحظ تلك الميزة، التي مارسها باقعة مختلفة، فاستطاع أن يهجو الفرس في عز تسلط آل ساسان على مقدرات الدولة العربية الإسلامية.

وقد كان (كتاب البخلاء) أجود درره، وهو الكتاب الذي قدمه إلى أهل القرن العشرين كأحسن ما يكون التقديم، حين نشره محققاً لأول مرة في ليدن العلامة (فان فلويتين) عام 1900، ثم تلقفه شيخ المستشرقين - آنذاك - نولدكه، فعرف به، ودعا إلى ترجمته إلى اللغات الأوروبية.

لا غرابة أن يتحول كتاب البخلاء إلى واحد من أهم أربعة كتب في تأريخ الثقافة العربية بإجماع نقادها القدامى، ولا غرابة أيضاً أن تصبح مؤلفات الجاحظ جميعها عنواناً للمتعة والفائدة، فقد ذكرت منتزهات الدنيا وحدائقها أمام ابن دريد صاحب الجمهرة، فقال متسائلاً: "وأيّن انتم من منتزهات القلوب؟ قالوا: وماهي؟ قال: كتب الجاحظ، وعدّ معها نوادر أبي العيّن وأشعار المحدثين"⁽⁴⁴⁾.

إن نصوص كتاب البخلاء تنقسم إلى فصيلتين اثنتين تبدو الحدود بينهما واضحة إلا في بعض النصوص، وتشتمل الفصيلة الأولى على مجموعة من الرسائل والوصايا والردود الطويلة. وهي تشكل المادة النظرية التي أنتجها منظرو البخلاء. وتشتمل الفصيلة الثانية من النصوص على قصص قصيرة ونوادر مقتضبة تمثل لقطات من حياة البخيل اليومية، ويمكن اعتبارها تطبيقاً للناحية النظرية المتجمعة في الرسائل والوصايا⁽⁴⁵⁾.

يذكر الجاحظ رسالة سهل بن هارون إلى بني عمه من آل راهيون حين ذموا مذهبه في البخل، وتتبعوا كلامه في الكتب، هذا جزء من الرسالة: "أصلح الله لكم أمركم، وجمع شملكم، وعلمكم الخير، وجعلكم من أهله. قال الأحنف بن قيس: يا معشر بني تميم لا تسرعوا إلى الفتنة، فأن أسرع الناس إلى القتال، أقلهم حياء من الفرار، وقد كانوا يقولون: إذا أردت أن ترى العيوب جمة، فتأمل عياباً، فانه إنما يعيب بفضل ما فيه من العيب. وأول العيب أن تعيب ما ليس بعيب."⁽⁴⁶⁾.

وفي هذا السياق يذكر أحمد بن محمد بن امبيريك: قيمة كتاب البخلاء لأدري أيها في الجمال اللفظي واستقامة المعنى، أم في خصب المعاني، أم في هذا التصوير الدقيق، الذي لا يقاس إليه تصوير. تصوير حياة البصرة وبغداد في عصر الجاحظ. ويقول شارل بلا: إن المرء ليجت عن مثيل لكتاب البخلاء في الأدب العربي فلا يعثر عليه⁽⁴⁷⁾.

(42): الفن ومذاهبه في النثر العربي/ شوقي ضيف/ 166، 167.

(43): آباء الحدائث العربية/ محيي الدين اللاذقاني/ 169، 172.

(44): المصدر السابق: 81.

(45): صورة بخيل الجاحظ الفنية/ أحمد بن محمد بن.

(46): كتاب البخلاء/ الجاحظ/ 12.

(47): صورة بخيل الجاحظ الفنية/ أحمد بن محمد بن امبيريك/ 8.

وكما نقل جورج لوكاش عن هائية قوله: إني لأعجب من مزاج الناس، إنهم يطلبون تأريخهم من يد الفنان، ولا يطلبونه من يد المؤرخ. فهذه حقيقة أثبت صحتها، الجاحظ في كتبه الأدبية ذات المواصفات الفنية، وكذلك ابن دريد في أحاديثه، وبيد الزمان في مقاماته، كالمقامة المضيرية والمقامة البغدادية، والرصافية، والبصرية وغيرها من المقامات التي خلق شخصياتها من واقع الحياة وصورها تصويراً صادقاً ناطقاً بالحياة في السرد والحوار.

ولم يقتصر الجاحظ في تصوير الشخصية البخيلة سواء أكانت تعيش في مدن وولايات العراق أم في خراسان، بل ذهب أبعد من ذلك، وراح يصور الأكل في صور فنية حية، وناطقة. وإن موضوع الأكل والأكلة يكاد يكون قد غطى معظم صفحات كتاب البخلاء.

وكثيراً ما كانت صورة البخيل تظهر عند الأكل أو تناول الطعام. يقول الجاحظ: "قال أبو نؤاس: كان معنا في السفينة ونحن نريد بغداد، رجل من أهل خراسان، وكان من عقلائهم وفهمائهم، وكان يأكل وحده، فقلت له: لِمَ تأكل وحدك؟ قال: ليس علي في هذا الموضوع مسألة، إنما المسألة على من أكل مع الجماعة، لأن ذلك هو التكلف، وأكلي وحدي هو الأصل، وأكلي مع غيري زيادة في الأصل"⁽⁴⁸⁾.

ويضيف الجاحظ حادثة أخرى: "وحدثني صاحب لي قال: دخلت على فلان بن فلان، وإذا المائدة موضوعة، بعد، وإذا القوم قد أكلوا، ورفعوا أيديهم، فمددت يدي لأكل، قال: إجهز على الجرحى ولا تتعرض للأصحاء، يقول: إعرض للدجاجة التي قد نيل منها، وللفرخ المنزوع الفخذ، فأما الصحيح فلا تتعرض له، وكذلك الرغيف الذي قد نيل منه وأصابه بعض المرق. وقال لي هذا الرجل: أكلنا عنده يوماً وأبوه حاضر، وبني له يجيء ويذهب فاختلف مراراً. كل ذلك يرانا نأكل، فقال الصبي: كم تأكلون؟ لا أطعم الله بطونكم، فقال أبوه وهو جد الصبي: ابني ورب الكعبة!"⁽⁴⁹⁾.

إن الجاحظ في تصويره للبخلاء لم يقتصر على العرب، وإنما راح يصور شخصيات من أهل خراسان، وتحديداً من أهل مرو، فقد ذكر الجاحظ: "قال أصحابنا: يقول المروزي للزائر إذا أتاه، والجليس إذا طال جلوسه: تغديت اليوم؟ فان قال: نعم، قال: لولا أنك تغديت لغديتك بغداد طيب. وإن قال: لا، قال لو كنت تغديت لسقيتك خمسة أفداح، فلا يصير في يده على الوجهين قليل ولا كثير"⁽⁵⁰⁾.

مما تقدم من نماذج في الكتابة النثرية الفنية للجاحظ لم نلحظ تصنعه في اللغة، ولم يربط جملة بسجع مصنوع أو تلقائي، وإنما جاء حديثه بسيطاً قريباً من حديث الناس اليومي، وهذا هو بناء النسيج اللغوي المتناغم مع طبيعة الحدث اليومي الذي يجري تصويره بلغة سهلة، غير خاضعة للصنعة أو التكلف. ففي مثل هذه الكتابة، نجد حدثاً، ونجد شخصيات، وحوارات سردية وأمكنة مألوفة وأزمنة محددة ومفتوحة، و بدايات ونهايات، وجميع هذه الأمور شكلت وتشكل اليوم تقنيات فنية يعتمد عليها كتاب الروايات والقصص في العصر الحديث. وهي نتاج لغة شكلت مادة طبيعة لصناعة ألوان أدبية وقفت وتقف إلى جانب الشعر ولهذا يعود الفضل للجاحظ وأمثاله ممن اعتمدوا اللغة النثرية الفنية لخلق أنواع جديدة من الكتابة النثرية كالهمداني والحريزي وابن دريد في أخباره التي كانت أساساً للمقامات.

ومن المفيد أن نقف أخيراً عند ما ذكره الجاحظ عن بعض بخلاء خراسان. يقول "زعم أصحابنا أن خراسانية (مفرد خراساني) ترافقوا في منزل، وصبروا عن الارتفاق بالمصباح (جلسوا دون ضوء) ما أمكن الصبر، ثم أنهم تتاهدوا وتخارجوا (دفعوا ثمن الزيت بالمساواة). وأبى واحد منهم أن يعينهم، وأن يدخل في الغرم معهم (أي أنه امتنع عن دفع نصيبه من ثمن الزيت) فكانوا إذا جاء المصباح شدوا عينيهم بمنديل، ولا يزال ولا يزالون كذلك إلى أن يناموا ويطفئوا المصباح، فإذا اطفأوا أطلقوا عينيهم"⁽⁵¹⁾.

(48): كتاب البخلاء/ الجاحظ/ 22.

(49): المصدر نفسه: 35.

(50): نفس المصدر: 17.

(51): كتاب البخلاء/ الجاحظ/ 18.

فالجاحظ: "رجال تجسدوا رجلاً، وندوة علم تقمصت قلماً، ومعلمة فضل أفرغت في فكر، وترجم عنها لسان، وألوف من قطع النقود، أصليت نار الاستقراء، وقذفت قدر التمحيص، فذهبت زيوفها جفاء، وبرز ما ينفع الناس منها، سبيكة عسجد، فرضت خلودها فرضاً، وطبع عليها الزمن (طغراء) الجاحظ"⁽⁵²⁾.

السمات الخاصة في كتاب الجاحظ البخلاء

يتميز كتاب البخلاء على صعيد التراكيب والجمال، بأنه كان أكثر أحكاماً وانسجاماً. ولم يحظ في هذه الناحية من الاضطراب إلا بعض الغموض الناتج عن صعوبة تبين ما يعود عليه الضمير في بعض السياقات. ومن أسباب اضطراب كتاب البخلاء:

- 1- مادة الجاحظ الغزيرة المتشعبة المواضيع والمصادر، مما يجعلها تتمتع -ربما- على التنظيم الدقيق.
- 2- إن حضارة العرب شفووية لم تكن تعرف التأليف المحكم.
- 3- العامل الأساس يعود إلى المؤلف وطبيعته والطريقة التي فطر عليها في التأليف.
- 4- الاستطراد، قد يكون الاستطراد في بعض وجوهه إلا لوناً من ذلك الاضطراب، الذي لا يلاحظ فقط في الكتاب الواحد من مؤلفات الجاحظ، بل يلاحظ في مؤلفاته، حيث يسوق في الكتاب ما كان جديراً بأن يساق في كتاب آخر.
- 5- النداعي، الذي لا يختلف في جوهره عن الاستطراد، فالاستطراد في الحقيقة إلا الخروج من موضوع إلى موضوع آخر عبر نقطة من الموضوع الأول تطل على الموضوع الثاني.
- 6- تميزت كتب الجاحظ بالدعابة والسخرية⁽⁵³⁾.

ولعل أسلوب الجاحظ في كتاب (الحيوان) خير ما يمثل اختلاط الأديب والعالم في شخصيته الفنية وأسلوبه الفريد، الذي وصفه التوحيدي صادقاً بالساحر حين قال عنه: "كتبه هي الدر النثير، وكلامه الخمر الصرف، والسحر والحلال"⁽⁵⁴⁾. وفي رسالة التزييع والتدوير يستهل الجاحظ برسم الصورة الهزلية، الضاحكة لجسم ابن عبد الوهاب، فقد بنيت الرسالة على التهكم، فرفعه إلى مرتبة لم تخلق إلا له، لا يشركه فيها القمر ليلة تمامه، ولا يدانيه الملائكة الابرار، فالحسن قبح إذا قيس بحسنه.

السمات العامة للكتب

في وصف للجاحظ عن الكتاب يقول فيه: الكتاب نعم الذخر والعقدة، والجلس والعمدة، ونعم المشتغل والحرفة، ونعم الأنيس ساعة الوحدة، والكتاب وعاء ملئ علماً، وظرف حشي ظرفاً، وإناء شحن مزاحاً⁽⁵⁵⁾. ما يهمننا هنا الكتب والرسائل سواء أكانت للجاحظ أم لغيره، وطبيعة إنشاء هذه الكتب والرسائل، التي تربط بين الجذور الواقعية والخيال الابداعي، وما هو محتواها ومضمونها الموضوعي، ونوعها الفكري والأدبي والابداعي، وما ظهر خلال عصور النثر الفني في الأدب العربي. من انواع أدبية إبداعية، كان أبرزها القصة والفكاهة مقابل المقامة، والحدث والفكاهة مقابل المقالة، وما ظهر من مصطلحات نقدية كاللفظ والمعنى مقابل الشكل والمضمون في العصر الحديث. والمشهور أن عمدة كتب الأدب والإنشاء (أدب الكاتب) لابن قتيبة، و(الكامل) للمبرد، و(البيان والتبيين) للجاحظ، و(النوادر) لأبي علي القالي، و(العقد الفريد) لابن عبد ربه، و(الأغاني) لأبي الفرج الأصفهاني.. وإذا أريد الإنشاء فأهمها (كليلة ودمنة) وسائر كتب ابن المقفع⁽⁵⁶⁾.

(52): المصدر نفسه/ المقدمة/ 1.

(53): صورة بخيل الجاحظ/ احمد بن محمد بن امبيريك/ 154، 152، 150، 156، 155.

(54): آباء الحداثة العربية/ محيي الدين اللانقاني/ 74.

(55): تطور الأساليب النثرية في الأدب العربي/ انيس المقدسي/ 185.

(56): تاريخ آداب اللغة العربية/ جرجي زيدان/ ج1/ 487.

يذكر جرجي زيدان، بأن هناك شروطاً للتأليف، أي تأليف الكتب، ويشير إلى نوعين من الكتاب، النوع الأول، الذي يكتب بموضوعات شخصية أو كتابات تخص موضوعات أخرى، علمية أو أدبية، وقد لا يحظى مثل هؤلاء الكتاب باهتمام الناس. النوع الثاني، وهو الكاتب العام، فانه خادم الأمة وولي إرشادها. وعليه أن يبذل الجهد في سبيل مصلحتها. ولابد له في تأليفه من ثلاثة شروط: الأول: إختيار الموضوع، الذي يرى الأمة في حاجة إليه. والثاني: أن يسبكه في قالب يسهل تناوله. والثالث: أن يتوخى صدق اللهجة والصراحة، بلا إنحياز إلى طائفة أو حزب. والكتاب يتفاوتون قدرة على القيام بأحد هذه الشروط أو كلها، بتفاوت أحكامهم على النافع والضار من الموضوعات، وتباين قدرتهم على إيضاح أفكارهم. وبصعب ذلك على الخصوص في الموضوعات الأدبية، كالتأريخ والاجتماع، والأخلاق، ونحوها بخلاف الموضوعات الطبيعية، فانها مقيدة بمصطلحات تسهل الإجابة فيها⁽⁵⁷⁾.

إن مادة هذا البحث النثر الفني في الأدب العربي وسمات الكتاب القديم وخصائصه غنية وشاملة، والإحاطة بكل تفاصيلها ضرب من الخيال، فما أنتج على مدى قرون مضت شكل تراثاً إبداعياً ضخماً وتراكماً معرفياً هائلاً، أثرى المكتبة العربية، ومكتبات العالم على مدى ثمانية قرون من الزمن.

الخاتمة

(سمات الكتاب الأدبي القديم وخصائصه الفنية- الجاحظ انموذجاً) موضوع تراثي أصيل اعتمد على ما صدر عن العرب من كتب ورسائل أدبية منذ عصر التدوين وحتى عصر النهضة الحديثة، أواخر القرن التاسع عشر. وهو موضوع يحتاج إلى دراسات أخرى مترابطة، نظراً لما احتوته هذه الكتب والرسائل من موضوعات أدبية واجتماعية وفنية أرخت لحياة المجتمع العربي- الاسلامي طيلة تلك القرون الماضية. ففي هذه القرون أنتج المبدعون العرب كما هائلاً من الكتب والرسائل، المرتبطة بالأدب النثري وفنونه وأنواعه التي توصل اليها المبدعون العرب بدءاً بابن دريد ورسائله(الاخبارية) وصولاً إلى بديع الزمان الهمذاني، ومقاماته الأدبية- الفنية، وتطوراتها اللاحقة، وقبل ذلك ما كتبه الجاحظ في كتبه التي مر ذكرها، والتي كان من أبرزها كتاب البخل الذي ارتبط بالواقع الاجتماعي وبخلائه، وبفن الكتابة وترسلها، والطفيليين وصفاتهم وسلوكهم الاجتماعي، وصولاً إلى(رسالة الغفران) لأبي العلاء المعري، وما أحدثته من تأثير في الأدب الأوربي، فضلاً عن كتاب(كليلة ودمنة) الإنشائي، لعبد الله بن المقفع.

وبعد العرض الموجز لسمات الكتاب الأدبي القديم وخصائصه اخترنا ما كتبه الجاحظ من كتب ورسائل، والتي بلغت أكثر من مائة وسبعين، توقفنا قليلاً عند كتاب البخل الذي ربط بين الواقع والخيال الإبداعي، وبين الفن والتأريخ الاجتماعي والحياتي للناس في عصره وفي المدن التي عاش فيها الجاحظ وفي المدن الأخرى من حواضر المسلمين، والتي تشابهت فيها طبيعة الحياة الاجتماعية والحياة الفنية والأدبية.

وبعد هذا البحث سنكمل سلسلة دراستنا في التراث الأدبي العربي، لما فيه من فوائد جمة تنعكس بالخير والفائدة على أبناء مجتمعنا العربي المعاصر في مناحي الحياة المختلفة، اللغوية والثقافية والاجتماعية والسياسية والتهذيبية للسلوك والأخلاق.. وسندرس الانواع الادبية الانشائية وما فيها من تقنيات فنية ومذاهب أدبية، وأسس راسخة للمناهج النقدية الحديثة.

(57): المصدر نفسه/ 311.

المراجع والمصادر

- 1- أبو الفرج عبد الرحمن بن علي الجوزي(الشيخ والإمام): أخبار الحمقى والمغفلين/ دار المدى للثقافة والنشر/2007.
- 2- أحمد بن محمد بن امبيريك: صورة بخيل الجاحظ الفنية/ دار الشؤون الثقافية العامة/ بغداد- الدار التونسية للنشر/ 1986.
- 3- أنور الجندي: أضواء على الأدب العربي المعاصر/ دار الكتاب العربي للطباعة والنشر - القاهرة/ 1968.
- 4- أنيس المقدسي: الفنون الأدبية وأعلامها في النهضة العربية الحديثة/ دار العلم للملايين/ لبنان/ ط4/ 1984.
- 5- أنيس المقدسي: تطور الأساليب النثرية في الأدب العربي/ دار العلم للملايين/ بيروت/ ط7/ 1982.
- 6- بديع الزمان الهمداني: المقامات/ د. مصطفى الشكعة/ الدار المصرية اللبنانية/ 2003.
- 7- بديع الزمان الهمداني: المقامات/ قدم لها وشرح غوامضها العلامة الشيخ محمد عبده/ سنة 1889/ ط7/ دار المشرق/ بيروت- 1986.
- 8- بديع الزمان الهمداني: المقامات/ تحقيق وشرح: د. يوسف البقاعي/ دار الكتاب العالمي/ الدار الإفريقية العربية/ بيروت- 1990.
- 9- الجاحظ: كتاب البخل/ دار الشؤون الثقافية/ بغداد- 1990.
- 10- جرجي زيدان: تاريخ آداب اللغة العربية/ المجلد الأول/ منشورات دار مكتبة الحياة/ بيروت/ ط2/ 1978.
- 11- جرجي زيدان: تاريخ آداب اللغة العربية/ المجلد الثاني/ منشورات مكتبة الحياة/ بيروت/ ط2/ 1978.
- 12- زكي مبارك: النثر الفني في القرن الرابع الهجري/ مجلدان/ المكتبة المصرية/ صيدا- بيروت.
- 13- داود سلوم(د.): أثر الأدب العربي في الأدب الفارسي/ كتاب مثنوي لجلال الدين الرومي - أنموذج/ بغداد- 2007.
- 14- شوقي ضيف(د.): تاريخ الأدب العربي في العصر الإسلامي/ دار المعارف/ القاهرة- 1963.
- 15- شوقي ضيف(د.): الفن ومذاهبه في النثر الفني/ دار المعارف- مصر/ ط- 10/ 1983.
- 16- صبيح الجابر(د.): مدخل في فن القصة القصيرة/ مالطة/ 1999.
- 17- عبد الحميد محمد حسين: الجاحظ- الاديب الساخر/ المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان والمطابع/ 1981.
- 18- عبد الحسين خضير: مقامات الحريري/ دراسة لغوية / بغداد- 2008.
- 19- عبد الرحمن ياغي(د.): رأي المقامات/ منشورات المكتب الجاري للطباعة والنشر والتوزيع/ بيروت/ 1969.
- 20- عبد الكريم شروس: التراث والعلمانية(البنى والمرتكزات والخلفيات والمعطيات) ترجمة: احمد القبانجي/ منشورات الجمل/ بيروت /2009.
- 21- عمر فروخ: تاريخ الأدب العربي/ ست مجلدات/ دار العلم للملايين/ بيروت/ ط6/ 1992.
- 22- فخر الدين عامر(د.): مصادر التراث في كتب التراجم الأدبية/ عالم الكتب/ القاهرة / 2000.
- 23- فدوى مالطي(د. دوجلاص): بناء النص التراثي/ دراسة في الأدب والتراجم/ دار الشؤون الثقافية العامة/ آفاق عربية/ بغداد.
- 24- مجيد مخلف طراد(د.): مفهوم الأخلاق عند أبي حيان التوحيدي/ بغداد- 2013.
- 25- محيي الدين اللاذقاني: آباء الحداثة العربية/ مداخل إلى عوالم الجاحظ والحلاج والتوحيدي/ مكتبة الاسرة/ مهرجان القراءة للجميع/ 2003.
- 26- محيي الدين أبو البقاء: شرح ما في المقامات من الألفاظ العربية/ القسم الأول/ دراسة وتحقيق علي صائب/ رسالة ماجستير - جامعة بغداد/ 1975.
- 27- مصطفى الشكعة(د.): الأدب في موكب الحضارة الإسلامية (كتاب النثر) / الدار المصرية- اللبنانية/ 1993/ ط2- 2005.
- 28- يوسف نور عوض(د.): فن المقامات بين المشرق والمغرب/ بيروت/ 1979.

سياق الحال في خطبة الإمام زين العابدين (عليه السلام) في مجلس يزيد
د. رفاه عبد الحسين مهدي الفتلاوي
جامعة الكوفة / كلية الفقه

**The Situational Context in the Oration of Imam Zain el-Abedeen
(pbuh) in Yazid's Assemblage
Dr. Rafa Abdul Hussein Mahdi al-Fatlawi
University of Kufa / College of Jurisprudence**

Abstract

This research entitled "The situational context in the oration of Imam Zain el-Abedeen (pbuh) in Yazid's assemblage" deals with the great Imam who gains all the honorable values away from all the worldly joys for his soul was full of hope for God's mercy. There are no people in history of humanity who resemble Imam Zain el-Abedeen (pbuh) in his asceticism and piety except for his predecessors who enlightened the world with their beliefs and faithfulness in God. This Imam's conduct parallels the conduct of the prophets for he is ascetic and pious as Christ (pbuh), patient as Ayoub (pbuh), and firm as Mohammad (pbuh). It is enough for him that no one in humanity is called "Zainel-Abedeen"(the best worshiper) except him.

المقدمة

جرى انجاز هذا البحث الموسوم بـ(سياق الحال في خطبة الإمام زين العابدين (عليه السلام) في مجلس يزيد) متناولة فيه هذا الإمام العظيم الذي تزيّن بكل فضيلة وشرف وابتعد ابتعاداً كاملاً عن جميع زخارف الحياة ومباهجها وامتلأت ذاته رجاءً وأملاً برحمة الله تعالى، فليس في تاريخ البشرية من يشابه الإمام زين العابدين (عليه السلام) في زهده وورعه إلاّ أبأوه الذين أضاعوا الدنيا بنور توحيدهم وإيمانهم العميق بالله تعالى .

لقد حكت سيرة هذا الإمام (عليه السلام) سيرة الأنبياء والمرسلين فقد ضارعه في جميع اتجاهاتهم وقضاياهم فهو كال المسيح في زهده وتقواه وكان النبي أيوب (عليه السلام) في صبره وبلواه وكان النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في صدق عزيمته وسمو أخلاقه، وحسبه أنّه الوحيد في تاريخ الإنسانية والأمة الإسلامية عُرف بزین العابدين ولم يطلق هذا اللقب على أحد سواه .

ومنّ ممّا لا يعلم بمواقفه الشجاعة البطولية في الثورة الحسينية التي لا يعرف لها مثيل في التاريخ والتي من بينها أنّه حُمِلَ إلى يزيد (لعنة الله عليه) واستهانته به (عليه السلام) ونعیه عليه ما اقترفه من جريمة عظيمة بقتله الإمام الحسين (عليه السلام) وسببه لأهل بيته (عليه السلام) وتهديد الطاغية يزيد للإمام بالقتل الذي لم يعنّ به ولم يبالي له فقد سدّد له الإمام (عليه السلام) السهام النافذة في قلبه ببليغ منطقه حيث خطب في مجلسه، وقد كان لحديثه معه صدی هامّ في الأوساط الرسمية وغيرها من عامة الناس مسلطاً الضوء على معالم الثورة الحسينية باناً موجاتها على امتداد الزمن والتاريخ .

ولشجاعة الموقف وروعته وبلاغة الخطاب الذي قاله الإمام (عليه السلام) في مجلس يزيد حين اعتلى المنبر وأبكى العيون وهيمن على القلوب والمشاعر اختاره البحث ليكون خطاباً تطبيقياً لسياق الحال الذي يتعلّق بأبرز الأشخاص والشخصيات المشاركة في الحدث، وكذلك الحدث اللغوي للمشاركين، والحدث غير اللغوي للمشاركين، والأشياء الوثيقة الصلة بالموضوع، وتأثير الحدث اللغوي .

فسياق الحال إذن هو الظروف المتعلقة بالمقام الذي تتطرق فيه الكلمة أي دراسة الكلام في المحيط الذي وقع فيه وما أكثر الظروف المتعلقة بخطاب الإمام (عليه السلام) حين سيق هو وأهل بيت النبوة (عليه السلام) إلى مجلس يزيد وما حدث من مواقف بينه وبين يزيد والسيدة زينب (ع)، وكيف كانت اللهجة المستعملة من قبل يزيد من حيث شدتها وتشفيته بقتل الحسين

(عليه السلام) ونشوة فرحه وما يقابل ذلك من هدوء الإمام (عليه السلام) واحتقاره ليزيد واستهائته بشأنه وغير ذلك من الظروف المتعلقة بالمقام والتي سيتم تفصيلها في إطار البحث .

وقد اقتضت طبيعة البحث ومحتواه أن يقسم على تمهيد ومبحثين، فضلاً عن المقدمة والخاتمة. فأما التمهيد فتناول دلالة السياق عند العرب في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، وكان الهدف منه تحديد المصطلح وبيان منهج الدراسة وغرضها وأسلوبها وحدودها، وقد تضمن تعريفاً موجزاً بمفهوم السياق وأهميته في الدراسات اللغوية الحديثة، وفي المبحث الأول تناولت دراسة دلالة سياق الحال عند العرب القدامى من لغويين وبلاغيين ومفسرين وأصوليين، وبيان وجهات نظر علماء اللغة المحدثين به، ومن ثم حدد مفهوم دلالة السياق تحديداً يجمع بين الرؤية القديمة والحديثة، وبذلك يختط البحث منهجه الأساسي .

وكان محور المبحث الثاني محوراً تطبيقياً لخطبة الإمام زين العابدين (عليه السلام) في مجلس يزيد إذ طبق فيها كل عناصر سياق الحال تطبيقاً مباشراً، وأما الخاتمة فتضمنت أهم النتائج التي توصل اليها البحث إليها . ومن الله التوفيق

التمهيد

سياق الحال لغة واصطلاحاً:

على الرغم من أن السياق يعدُّ من أكثر نظريات علم الدلالة تماسكا واضبطها منهجا، فإنه يعد من المصطلحات العvisية على التحديد الدقيق ومع ذلك فإنَّ التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي كلاهما لا يتجاوز معنى التتابع والتتالي، أو الإيراد .

السياق لغة واصطلاحاً:

قال الجوهري: ((ويقال ولدت فلانة ثلاثة بنين على ساق واحدة أي بعضهم على اثر بعض ليست بينهم جارية ...والسياق نزع الروح))¹ .

وقال ابن فارس: ((السين والواو والقاف أصل واحد وهو حدو الشيء يقال ساق يسوق سوقا، والسوقة: ما استيق من الدواب . ويقال: سقت الى امرأتي صداقها، واسقته والسوق مشتقة من هذا، لما يساق إليها من كل شيء، والجمع أسواق، والساق للإنسان وغيره والجمع سُوق، وإنما سميت بذلك لأنَّ الماشي ينساق عليها))² .

أما الزمخشري فتناوله بقوله: ((تساوقت الإبل: تتابع، وهو يسوق الحديث أحسن سياق، واليك يساق الحديث وهذا الكلام مساقه كذا، وجئتُك بالحديث على سوقه: على سرده))³

وذهب ابن منظور إلى أنَّ ((سوق السوق معروف، ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقاً سياقاً ... وقد انساقَت تساوقت الإبل تساقواً إذا تتابع، وكذلك تفاودت فهي متفاودة متساوقة ... والمساوقة المتابعة كأنَّ بعضها يسوق بعضاً، والأصل في تساوق تتساوق كأنَّها لضعفها وفرط هزلها تتخاذل ويتخلف بعضها عن بعض ...))⁴

ومن كل ذلك نستطيع أن نقول إنَّ معنى السياق يشير إلى التوالي والتتابع وسياق الكلام تتابعه وقد أكد ذلك الدكتور تمام حسان بقوله: ((المقصود بالسياق: التوالي، ومن ثم ينظر إليه من ناحيتين: أولاهما: توالي العناصر التي يتحقق بها التركيب والسبك، والسياق من هذه الزاوية يسمَّى سياق النص . والثانية: توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي وكانت ذات علاقة بالاتصال ومن هذه الناحية يسمَّى السياق سياق الموقف))⁵ .

1 الصحاح 1138/2

2 معجم مقاييس اللغة 117/3

3 اساس البلاغة 314/

4 لسان العرب 116,167/10

5 قرينة السياق 375/

ويعرف أيضاً بأنه استعمال الكلمة في اللغة أو طريقة استعمالها، أو الدور الذي تؤديه الكلمة¹، أو هو ((مجموع ما يصادف اللفظ مما يساعد على توضيح المعنى))².

وقد عرضنا تعريف المحدثين الاصطلاحي بسبب عدم وجود تعريف له من قبل القدماء ولكن هذا لا يعني عدم معرفتهم بل على العكس من ذلك فقد بحثوا فيه كثيراً وكتبوا بحثاً مستفيضاً بهذا الشأن ولكن بتسميات مختلفة ومفاهيم أخرى، وهذه مشكلة يعاني منها علم الدلالة العربي والعلوم العربية الأخرى وهي عدم وضع تسمية للمصطلحات، وبعضها غير وثيق وليس شاملاً لكثير من المباحث التي تناولوها في مختلف علوم اللغة والأدب.

وإذا ما أرادوا تسميتها فأنهم يضعون لها مسميات عديدة وبعض آخر من المصطلحات بين بين أي وضعت لها مسميات متفق عليها، وهي منطبقة عليها تماماً.

ومصطلح سياق الحال يمثل أحد جزأي السياق إذ إن السياق يتكون من سياق النص وسياق الحال.

فقد صيغ هذا المصطلح اللغوي بطريق التركيب الإضافي فهو مركب إضافي (سياق) مضاف و (حال) مضاف إليه ليكون مصطلحاً فنياً في ميدان علم اللغة الحديث وقد دخل مصطلح سياق الحال إلى المعجم العربي ترجمة للمصطلح الانكليزي (situational tional context) أو (context of situation) وهذه أكثر الترجمات شيوعاً واستخداماً بين اللغويين العرب المحدثين³. فلذلك اشرنا أولاً إلى السياق لغة واصطلاحاً وبعد ذلك نتناول سياق الحال بالتفصيل.

وسياق الحال هو نوع من التجريد من البيئة أو الوسط الذي يقع فيه الكلام ويشمل أنواع النشاط اللغوي جميعاً كلاماً وكتابة⁴.

ويدل على العلاقات الزمنية والمكانية التي تجري فيها الكلام⁵. أو هو على حد تعبير عبد القادر عبد الجليل ((مجموعة الظروف التي تحيط بالحدث الكلامي ابتداءً من المرسل والوسط وحتى المرسل إليه بمواصفاتهم وتفصيلاتهم المتناهية في الصغر))⁶ فمن أجل فهم نص ما يجب معرفة كل القرائن والظروف التي تحيط به باعتبارها تساعد بشكل كبير في إزالة اللبس والغموض عن النص.

ويطلق على سياق الحال أكثر من مصطلح منها: مسرح اللغة، أو السياق العام، أو سياق الموقف، أو الماخرات، أو سياق المقام. وتقف هذه المصطلحات في مقابل مصطلح سياق المقال، ولعل أقدم عبارتين جمعتا فكرة السياق هما اللتان نادى بهما البلاغيون العرب بقولهم: (لكل مقال مقام) و (لكل كلمة مع صاحبها مقام) وقد عدتا من نتائج المغامرات الفكرية في دراسة اللغة في الفكر المعاصر⁷.

ففكرة المقام هي المركز الذي يدور حوله علم الدلالة، وهو الأساس الذي تنبني عليه العلاقات والأحداث والظروف الاجتماعية التي تسود ساعة أداء المقال⁸.

وتنسب نظرية سياق الحال إلى العالم اللغوي فيرث من مدرسو لندن اللغوية وقد توصل إليها من خلال أبحاثه الحقلية في الانثروبولوجيا الاجتماعية ثم قدم شرحاً وافياً لها في بحثه عن (مشكلة المعنى في اللغات البدائية) والجدير بالذكر

1 ينظر: علم الدلالة: احمد مختار عمر /86

2 المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث: محمد احمد /116

3 ينظر: فصول في علم الدلالة /125، فقه اللغة في الكتب العربية /عبد الرزاق /166، علم الدلالة: احمد مختار /70، علم

اللغة: السمران /338، سياق الحال في كتاب سيبويه: 21

4 ينظر: علم اللغة: السمران /310

5 ينظر: مبادئ اللسانيات: احمد قدور /298

6 علم اللسانيات الحديثة: عبد القادر عبد الجليل /543

7 ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: تمام حسان /20، 21

8 ينظر: المصدر نفسه /37

أنّ هذه النظرية ليست من ابتكار فيرث وإنما ترجع بعض ملامحها إلى لغويي مدرسة لندن من القرن العشرين وإلى أستاذه مالفينوفسكي .

ويمكن استخلاص رؤية فيرث في إطار نظريته السياقية من خلال النقاط الآتية:

- 1- الكلام الفعلي نفسه .
- 2- شخصية المتكلم والسامع وتكوينهما الثقافي وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع إن وجدوا وبيان مدى علاقتهم بالسلوك اللغوي هل يقتصر دورهم على الشهود أم هل إنهم شاركوا في الكلام والنصوص التي تصدر عنهم .
- 3- الأشياء والموضوعات المناسبة المتصلة بالكلام وموقفه .
- 4- أثر الكلام الفعلي في المشتركين كالاقتناع أو الألم أو الإغراء أو الضحك وغير ذلك .
- 5- العوامل والظاهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة والسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي كمكان الكلام وزمانه والوضع السياسي وحالة الجو إن كان لها دخل .

وتتأتى أهمية سياق الحال من كونه حصيلة الظروف الواردة في الوقت الذي تمّ فيه أداء المقال طبيعية كانت أم اجتماعية أو غير ذلك وهذه المقامات الاجتماعية تمثل نسيج الثقافة بمعناها الانثروبولوجي الأعم لا بمعناها التربوي الأخص أي أنها من نتاج العادات والتقاليد والأعمال اليومية والذاكرة الشعبية¹ . فكل هذه الأشياء التي تمثل سياق الحال يكون لها دخل كبير وأثر بالغ في الوصول إلى المعنى الحقيقي المقصود في العملية الخطابية لذلك يرى اولمان أنّ نظرية السياق إذا طبقت بحكمة تمثل حجر الأساس في علم المعنى وقد أدّت إلى نتائج باهرة فقد أحدثت ثورة في طرق التحليل الأدبي ومكّنت الدراسة التاريخية للمعنى من الاستناد إلى أسس حديثة أكثر ثباتاً . وأنها قدّمت لنا وسائل فنية حديثة لتحديد معاني الكلمات² .

المبحث الأول

سياق الحال عند اللغويين

أ- سياق الحال عند اللغويين العرب القدامى:

إنّ نظرية سياق الحال التي يعدها المحدثون من المفاخر اللغوية في التفكير الغربي لم تكن غائبة عن اللغويين العرب القدامى من بلاغيين ونحويين ومفسرين وأصوليين فقد أدركوها وكانت واضحة في أذهانهم شأنها شأن النظريات اللغوية الأخرى فعند النظر في تراثنا البلاغي القديم نجد أنّ أحد المعايير البلاغية المهمة في علم المعاني هو مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

وبعدّ الجاحظ من أوائل البلاغيين الذين أسسوا لفكرة مقتضى الحال في كتابيه البيان والتبيين والحيوان فقد أراد الجاحظ للغة القرآن بالدرجة الأولى أن تكشف من خلال القراءة السياقية التي تربط بين المقولات والمقامات، ولذلك انبرى مشروعه الأساسي على الغاية التي كان يرومها وهي الكشف عن الاستخدامات المختلفة للغة، وتفسير الرؤى المختلفة للعالم³ .

ولابن قتيبة وقفة مع هذا الموضوع بل إنّ معظم مشاريعه قامت على هذا الأساس فهو في كل مشروع يرسم لنفسه نهجا يخلص به أهدافه التي يود الوصول إليها، ويظهر هذا بشكل خاص في مشاريعه الأربعة: أدب الكاتب، والشعر والشعراء، وعيون الأخبار، وتأويل مشكل القرآن .

1 ينظر: نفسه /41-47

2 ينظر: دور الكلمة في اللغة: اولمان /73

3 ينظر: الظاهرة الدلالية عند علماء العربية القدامى: جلال الدين ززال/436

وقد التفت المفسرون إلى أهمية سياق الحال إذ تمثل عندهم فيما أطلقوا عليه أسباب النزول وبدأوا بذكرها عند تفسير الآيات وحددوا وظائفها وفوائدها المتمثلة في الوقوف على المعنى عند معرفة عناصر سياق الحال من خلال سبب النزول وقد اشترطوا في من يتصدى لتفسير القرآن الكريم وتأويله شروطاً لها علاقة بسياق الحال¹.

وقد بدت علاقة أسباب النزول بسياق الحال واضحة عند الزركشي في حديثه عن فوائدها بقوله: ((واخفاً من زعم أنه لا طائل تحته لجريانه مجرى التاريخ، وليس كذلك بل له فوائد منها: وجه الحكمة الباعثة على تشريع الحكم ومنها تخصيص الحكم به عند من يرى أن العبرة بخصوص السبب ومنها الوقوف على المعنى ...))².

وهذه النظرية كانت واضحة أيضاً عند الأصوليين ومنهم ابن القيم الجوزية الذي قال ((السياق يرشد إلى تبين المجمل وتعيين المحتمل))³ وهو من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم فمن أهمه غلط في نظره وغالط في مناظرته . وهذه الحقيقة المنهجية نجدها أيضاً لدى الشاطبي الذي تأكدت لديه أهمية الوعي بالظروف والملابسات المحيطة بالنص فضلاً عما توصي به الدلالات اللغوية لمفرداته ومكوناته العامة⁴.

أما النحويون فلا ينكر فضلهم فيه بدليل ما ذكره في كتبهم فهم أول من قال بمراعاة الأحوال المحيطة بكل من المتكلم والمخاطب إذ إن الفكر العربي قد تخطى حدود الشكل في الدرس النحوي وقد أرسى علماء النحو دعائم معنوية عبرت عن مقاصد المتكلمين في الميادين المختلفة منها التي يدعي المحدثون أنهم قد ابتكروها أو خاضوا فيها لأول مرة⁵. ومما لاحظناه على النحويين القدامى أنهم لم يفصلوا اللغة عن محيطها الخارجي لأنهم لم يقتصرُوا على النظر في بنية النص اللغوي كما لو كان شكلاً منعزلاً عن العوامل الخارجية التي تلفه وتحيط به وإنما أخذوا مادتهم اللغوية - على ما يبدو من معالجتهم لها - على أنها ضرب من النشاط الإنساني الذي يتفاعل مع محيطه وظروفه كما فطنوا إلى أن الكلام له وظيفة ومعنى في عملية التواصل الاجتماعي وإن هذه الوظيفة وذاك المعنى لهما ارتباط وثيق بسياق الحال أو المقام وما فيه من شخوص وأحداث فقد ظهر هذا كله في دراستهم وإن لم ينصوا عليه مبدأ من مبادئ التقعيد أو أصلاً من أصول نظريتهم اللغوية⁶.

ب-سياق الحال عند اللغويين المحدثين:

إن نشأة فكرة سياق الحال وتطورها واكتمالها نظرية متكاملة الجوانب النظرية والتطبيقية كان على يد أصحاب المدرسة الاجتماعية الانكليزية وكان المعنى هو الموجه الأساس في ظهور هذه النظرية إلى الوجود لأن مشكلة البحث عن المعنى أدت إلى ظهور نظريات عدة كالنظرية الذهنية والنظرية السلوكية والنظرية الاشارية والنظرية التحليلية والنظرية السياقية وهذه الأخيرة ارتكزت على منهجين هما: المنهج الوظيفي والمنهج الاجتماعي⁷.

فقد كانت البدايات الأولى لنشأة فكرة سياق الحال عند بلومفيلد الأمريكي رائد المدرسة السلوكية إحدى اكبر المدارس اللغوية الوظيفية التي تركزت على الجانب المادي والنفسي وتربط الدلالة والسياق بهذا الجانب ويرى هذا المنهج أن لا قيمة للألفاظ تذكر خارج استعمالها وتداولها⁸.

1 ينظر: البرهان في علوم القرآن: الزركشي 13/1

2 المصدر نفسه 22-26

3 بدائع الفوائد 9/4

4 ينظر: الموافقات 413/3

5 ينظر: سياق الحال في كتاب سيبويه 32/

6 ينظر: علم اللغة الاجتماعي: كمال بشر /66

7 ينظر: الدلالة السياقية عند اللغويين /190

8 ينظر: علم اللغة /123 , الدلالة السياقية عند اللغويين /193

فقد لفت بلومفيلد الانتباه إلى أهمية الموقف والاستجابة التي تستدعي لدى السامع في تحديد معنى الصيغة اللغوية¹. وتناول المتكلم و السامع بالتحليل، فجعل الكلام بديلاً من استجابة عضوية لمثير معين².

فقد عرفت مدرسة لندن بالمنهج السياقي الذي وضع تأكيداً كبيراً على الوظيفة الاجتماعية للغة³، فنراه ينص على أن اللغة تدرس في ضوء الظروف الاجتماعية المحيطة بها؛ لأنها مزيج من عوامل العادة والعرف والتقليد وعناصر الماضي والإبداع، وكل ذلك يشكل لغة المستقبل، وعندما نتكلم فإنك تصهر كل هذه العوامل في خلق فعلي ملفوظ، ونتاج لغتك وشخصيتك هو أسلوبك، وفي هذا الارتباط حقل واسع للبحث في الأسلوبية⁴.

وقد طوّر هالديدي مفهوم سياق الحال من بعد فيرث وأقام تطويره على أساس مفهوم التنبؤ الذي يقدمه سياق الحال لإنجاح عملية الاتصال على الرغم من وجود بعض معيقات الاتصال أحياناً وقد قدّم هالديدي ثلاثة جوانب تحدد مجتمعة سياق النص هي التي تجعلنا قادرين على التنبؤ بما يقوله الآخرون وهذه الجوانب هي: المجال ويقصد به موضوع النص، ونوع المشاركة والمراد به طبيعة العلاقة بين المشاركين في النص، والصيغة وهي الوسيلة أو قناة الاتصال التي يتحقق من خلالها النص في الكتابة أم النطق⁵.

أما اللغويون المحدثون العرب، فقد تولّد اهتمامهم بدراسة السياق بتأثير واضح من نظرية فيرث السياقية؛ لأنهم تلقوا هذا العلم على يديه - بشكل مباشر أو غير مباشر - ومن أمثلة هؤلاء الدكتور تمام حسان والدكتور كمال بشر والدكتور محمود السعران وغيرهم، و يظهر ذلك بجلاء في مؤلفاتهم العلمية⁶.

أما ردة الله فقد كان له رأي آخر في هذه النظرية مشيراً إلى أن هناك أموراً مهمة يمكن أن يقدمها سياق الموقف للمساعدة على فهم النصوص واكتمال بنائها الدلالي في ذهن المتلقي اسمها معضدات الكلام وقبوده الحركية أي كل ما يتعلق بالحركات الجسمية والإيماءات المصاحبة للكلام؛ ويدخل في ذلك حتى تقدير المسافة بين المتكلمين ولثقافات الشعوب المختلفة تأثير في تنويع معضدات الكلام وقبوده بل إن الاهتمام بمثل هذه المعضدات قد يقود إلى تواصل ناجح وقد يكون فقدها سبباً في إخفاق الاتصال أحياناً في بعض مستويات أو أنواع المشاركة في الخطاب كما أن بعضها يمكن الاستغناء عنه دون عنت في فهم المقصود وخصوصاً في المستوى الرسمي من الكلام، أو ما يقوم من الكلام على مبادئ البحث العلمي⁷.

وقد قسم فريد عوض حيدر السياق على نوعين لا ينفصلان بقوله: ((السياق نوعان لا ينفصلان: سياق لغوي، و سياق الحال والأول يعتمد على الكلام المنطوق، والثاني يعتمد على الظروف والملابسات المحيطة بالحدث الكلامي وهذه الظروف الملازمة للحدث الكلامي تشمل بقية أنواع السياق))⁸.

وفي ختام هذا المبحث أود أن أشير إلى أن علماء علم المعاني اهتموا في تعريفهم مقتضى الحال بالسامع والمتكلم والتعريف يقتضي أن يكون المتكلم على علم بأحوال السامع قبل أن يتكلم حتى يأتي بالكلام المتصف بما يتطابق مع حال السامع وهذه هي الخصوصية المرادة الزائدة فوق المعنى الأصلي الذي يؤديه الكلام، ولا شك أن مصطلح سياق

1 Geoffrey Leech: Semantics، P. 62، 1، Second Edition، Penguin Books، 1981.

2 ينظر: مناهج البحث في اللغة: تمام حسان/243

3 ينظر: علم الدلالة: احمد مختار /67

4 J. R. Firth: Papers in Linguistics. P. 184، Oxford University PRESS، London، Amen

House، First edition 1957، Reprinted 1958، 1964 and 1961.

5 ينظر: علم اللغة النظامي: محمود احمد نحلة /61

6 ينظر: مناهج البحث في اللغة 251، دراسات في علم اللغة: كمال بشر/ 64 - 66، علم اللغة / 337 - 341.

7 ينظر: دلالة السياق: ردة الله الطلحي/617

8 علم الدلالة: فريد عوض/163

الحال في علم اللغة الحديث أوسع دلالة من مصطلح مقتضى الحال عند علماء علم المعاني العرب فمقتضى الحال يدل على جزء من دلالة مصطلح سياق الحال .

ولكن هذين المصطلحين يتفقان في أهم خاصية وهي أنهما يمثلان ظاهرة واحدة أو جانباً واحداً اتفق عليه علماء علم المعاني وعلماء علم اللغة الحديث هذا الجانب هو أنهما جميعاً يشيران إلى شيء زائد وخارج نطاق اللغة وهو الجانب الاجتماعي المرتبط بالمتكلم والسامع وغيرهما من عناصر سياق الحال ولكن يمكن استعمال مصطلح مقتضى الحال ترجمة للمصطلح (context of situation) بمعناه الواسع لهذا المصطلح وبذلك يكون المصطلح القديم ناله نوع من توسيع الدلالة .

المبحث الثاني

سياق الحال في خطبة الإمام زين العابدين (ع) في مجلس يزيد

كان الإمام زين العابدين (ع) من أقوى العوامل في تخليد الثورة الحسينية وتفاعلها مع عواطف المجتمع وأحاسيسه، وذلك بمواقفه الرائعة التي لم يعرف لها التاريخ مثيلاً في دنيا الشجاعة والبطولة، وكان من بينها أنه حين حُمل إلى ابن مرجانة أقدر إرهابي على وجه الأرض استهان الإمام به ونعى عليه ما اقترفه من عظيم الجريمة والإثم وقابله الطاغية بالتهديد والقتل إلا أن الإمام (عليه السلام) لم يعن به وسدد له السهام النافذة في قلبه ببليغ منطقته وقد كان لحديثه معه صدى هام في الأوساط الرسمية وغيرها من عامة الناس وظل يلقي الأضواء على معالم الثورة الحسينية، ويبث موجاتها على امتداد الزمن والتاريخ .

أما خطابه في بلاط يزيد فإنه من أروع الوثائق السياسية في الإسلام ولا أكاد اعرف خطاباً سياسياً ابلغ ولا اشد تأثيراً منه في إيقاظ الجماهير وتوعية الرأي العام، فقد سد على يزيد كل نافذة يسلك منها للدفاع عن نفسه وتبرير جريمته في قتله لسيد شباب أهل الجنة وإبادته للعترة الطاهرة، واخذ الناس يتحدثون بإعجاب وإكبار عن خطاب الإمام الذي كان من ثمرات النهضة الحسينية وصفحة من صفحاته المشرقة .

وعند المباشرة بتحليل خطبة الإمام (عليه السلام) في مجلس يزيد لعنة الله عليه تحليلاً لغوياً على ما يسمّى بسياق الحال ينبغي الالتفات إلى جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي أو للحال الكلامية وهذه العناصر هي:

1- شخصية المتكلم والسامع والتكوين الثقافي لهما والشخصيات التي شهدت الكلام:

اشتمل مجلس يزيد على كثير من الشخصيات منها ما هو أساسي كالإمام زين العابدين (عليه السلام) والسيدة زينب (عليها السلام) ويزيد لعنة الله عليه ومنها ما هو ثانوي متمثلاً بالمنهال بن عمر والرجل الشامي وغيرهم .

فالمتكلم تمثل بشخصية الإمام (عليه السلام) ومن حيث تكوينه الثقافي فهو علم شاهر في هذه الدنيا لا يدانيه احد في فضائله وعلمه وتقواه، برز على الصعيد العلمي إماماً في الدين ومناراً في العلم ومرجعاً لأحكام الشريعة وعلومها ومثالاً أعلى في الورع والعبادة والتقوى . اعترف المسلمون جميعاً بعلمه واستقامته وأفضليته وانقاد الواعون منهم إلى زعامته وفقهه ومرجعته وهو أحد الأئمة الاثني عشر (عليه السلام) الذين نصّ عليهم النبي (صلى الله عليه وآله) إذ قال: ((الخلفاء بعدي اثنا عشر كلهم من قريش))¹ .

فهو رابع أئمة أهل البيت (عليه السلام) وجده الإمام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) وصي رسول الله (صلى الله عليه وآله) وأول من اسلم وأمن برسالته، وجدته فاطمة الزهراء بنت رسول الله (صلى الله عليه وآله) وبضعته وفلذة كبده وسيدة نساء العالمين كما كان أبوها يصفها . وأبوه الإمام الحسين (عليه السلام) احد سيدي شباب أهل الجنة سبط الرسول وريحانته وهو الذي استشهد في كربلاء يوم عاشوراء دفاعاً عن الإسلام والمسلمين .

أما السامع فهو يزيد بن معاوية لهنة الله عليه إذ وصفه بقوله: ((كان يزيد بن معاوية أول من سنّ الملاهية في الإسلام من الخلفاء وأوى المغنين وظهر الفتك وشرب الخمر))¹، أما الذهبي فقال: ((كان ناصبياً فظاً غليظاً جلفاً يتناول المسكر ويفعل المنكر افتتح دولته بمقتل الحسين الشهيد واختتمها بواقعة الحرة فمقتله الناس))².

إنّ ما اقترفه يزيد من سفكه لدماء العترة الطاهرة (عليه السلام) فإنّه مدفوع بذلك بحكم نشأته وموارثه فجذته هند هي التي لاكت كبد سيد الشهداء حمزة وجده أبو سفيان العدو الأول للإسلام وأبوه معاوية الذي أراق دماء المسلمين وانتهك جميع ما حرّمه الله فاقتترف الجرائم من عناصره وطباعه التي فطر عليها .

ومن الشخصيات الأخرى التي شهدت الكلام بين الإمام (عليه السلام) ويزيد ودائع الرسالة وعقائل الوحي سبايا أهل البيت (عليهم السلام) وهنّ في حالة مشجية تذوب من هولها النفوس وما حدث من أحداث كثيرة تمثلت بموقف بطلة كربلاء السيدة زينب (عليها السلام) وهي تخطب في مجلس يزيد وهو من أروع مواقف الدفاع عن الحق وتحدي جبروت الطغيان والظلم فقد أعلنت السيدة زينب الإدانة والاستنكار في مجلس يزيد لما ارتكبه من جرائم بحق أهل البيت (عليهم السلام) وأوضحت مظلومية أهل البيت وعمق مأساتهم بقتل رجالات أهل البيت وسوق نساءهم سبايا بتلك الحالة المفجعة وترك جثث أهل البيت (عليهم السلام) دون مواراة كما تويخه بشدة على أقواله التي تتضح كفراً وتشكيكاً في الدين وتعتفه على ما فعله برأس أخيها الحسين (عليه السلام) فخطبت خطبتها الشهيرة في مجلسه لعنة الله عليه والتي تعدّ وثيقة فكرية سياسية سلطت الضوء على خلفيات المعركة بين أهل البيت والأمويين كما ناقشت بعض التفاصيل والقضايا المهمة في تلك المعركة وقدمت استشرافاً وتصوراً مستقبلياً لآثار المعركة ونتائجها³.

ومن الشخصيات الأخرى التي كانت حاضرة في مجلس يزيد المنهال بن عمر الذي التقى بالإمام وبادره قائلاً: كيف أمسيت يا بن رسول الله؟ فقال له الإمام: أمسينا كبنينا إسرائيل في آل فرعون يذبحون أبناءهم ويستحيون نساءهم . يا منهال أمست العرب تفتخر على العجم بأن محمداً منهم، أمست قريش تفتخر على سائر العرب بأن محمداً منها وأمسينا أهل بيت محمد ونحن مغضوبون مظلومون مقهورون مقتلون مثيرون مطرودون فإننا لله وإنا إليه راجعون⁴.

وكان في مجلس يزيد أيضاً حبر اليهودي الذي أعجب بالإمام زين العابدين (عليه السلام) فقال ليزيد من هذا الغلام؟ وسأله عن أبيه، وأمه وجده فأجابه يزيد لعنه الله عليه هو علي بن الحسين ابن علي بن أبي طالب وأمه بنت محمد فقال له حبر: يا سبحان الله! هذا ابن بنت نبيكم قتلتموه، بئسما خلفتموه في ذريته، فو الله لو ترك نبينا موسى بن عمران فينا سبطاً لظننت أنّا كنا نعبده من دون ربنا وأنتم فارقم نبيكم بالأمس فوثبتم على ابنه وقتلتموه سوءة لكم من أمة فغضب الطاغية منه⁵.

وممن كان حاضراً أيضاً رجل من الشام طلب من يزيد أن يهبه فاطمة بنت الحسين قائلاً: يا أمير المؤمنين هب لي هذه الجارية فردت عليه السيدة زينب (عليها السلام) كذبت والله ولؤمت ما ذاك لك ولا له! فغضب يزيد وقال: كذبت إنّ ذلك لي ولو شئت لفعلت! قالت: كلا والله ما جعل الله لك ذلك إلا أن تخرج من ملتنا وتدين بغيرها فاستطار يزيد غضباً وقال: إياي تستقبلين بهذا؟ إنّما خرج من الدين أبوك وأخوك . قالت: بدين الله ودين أبي ودين أخي اهتديت أنت وجدك وأبوك إن كنت مسلماً قال: كذبت يا عدوة الله! قالت: أنت أمير تشتم ظالماً وتقهّر بسلطانك فكأنه استحي وسكت . فعاد الشامي فقال: هب لي هذه الجارية فقال يزيد أعزب وهب الله لك حتفاً قاضياً⁶.

1 الاغاني 68/16

2 سير اعلام النبلاء 37/4

3 ينظر: المرأة العظيمة /205

4 ينظر: موسوعة سيرة اهل البيت 192/15

5 ينظر: موسوعة سيرة اهل البيت 194/15، 195

6 ينظر: اعلام الهداية 64/6، 65

2-العوامل والظواهر الاجتماعية المتمثلة بمكان الكلام وزمانه والوضع السياسي وحالة الجو:

حملت ودائع الرسالة (عليه السلام) إلى الشام وهنّ في حالة مشجّة وقد خرجت الكوفة بجميع طبقاتها لتوديع السبايا حيث عَجَّ الرجال والنساء بالبكاء وانطلق الركب في مسيرته نحو الشام حتى انتهت إلى القرب من دمشق فأقيمت هناك حتى تنتزّن البلد بمظهر الزهو والأفراح، ولمّا تزينت دمشق بأبهى زينة أُدخلت سبايا آل محمد (عليه السلام) وسط هالة من التهليل والتكبير للنصر الذي أحرزه حفيد أبي سفيان على حفيد رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)¹.

ويصف الأستاذ عبد الباسط الفاخوري حالة قافلة السبايا إلى الشام بقوله: ((ثم إنّ عبيد الله جهّز الرأس الشريف وعلي بن الحسين ومن معه من حرمة بحالة تقشعر منها ومن ذكرها الأبدان وترتعد منها مفاصل الإنسان، بل فرائص الحيوان))².

فقبل إدخالهم على يزيد أوقفهم فترة على درج باب المسجد حيث مكان إيقاف سبي الكفار ثم أتوا إليهم بحبل أوقفهم به كتافاً وقد كانت بداية الحبل في عنق علي بن الحسين ونهايته في عنق السيدة زينب وساقوهم بإذلال وكلّما قصرُوا عن المشي ضربوهم بالسياط والسبايا يكبرون ويهللون حتى أوقفهم بين يدي يزيد في مجلسه وهو مترّب على سريره فالتفت إليه علي بن الحسين قائلاً: ما ظنك بجدنا رسول الله لو يرانا على مثل هذه الحالة؟ فتأثّر يزيد ولم يبقَ احد في المجلس إلّا وبكى وأمر يزيد بالحبال ففُطعت³. والتفت يزيد إلى زين العابدين (عليه السلام) فقال له: أيه يا علي بن الحسين أبوك الذي قطع رحمي وجهل حقي ونازعني سلطاني فصنع الله به ما رأيته، فأجابه شبل الحسين بكل هدوء واطمئنان: «إما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلّا في كتاب من قبل أن نبرأها أن ذلك على الله يسير لكيلا تأسوا على ما فاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم والله لا يحب كلّ مختال فخور»⁴، وتميّز الطاغية غضباً وذهبت نشوة أفراده وتلا قوله تعالى: «إما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم»⁵، فقال له (عليه السلام): (هذا في حقّ من ظلم لا في حق من ظلم) وزوى الإمام (عليه السلام) بوجهه عنه احتقاراً له، واستهانة بشأنه⁶.

وأذن يزيد للناس إذناً عاماً وقد ازدحم بهو قصره بمختلف الطبقات وهم يهتفون بالنصر الكاذب وهو مسرور حيث أوعز إلى الخطيب أن يعتلي المنبر وينال من الإمام الحسين وأبيه (عليه السلام) فصعد الخطيب وبالغ في ذم العترة الطاهرة وأثنى على يزيد فانبرى إليه الإمام فصاح به: وبلك أيها الخاطب واتجه الإمام إلى يزيد وقال له: أتأذن لي أن اصعد فأنتكلم بكلمات فيهنّ الله رضا ولهؤلاء الجالسين أجر وثواب؟ فبهت الحاضرون وتعجبوا منه فرفض يزيد طلب الإمام إلى أن ألحّ عليه الحاضرون بالسماح له حيث إنهم لا يعرفون الإمام وحسبوا أنه كبقية الناس ولكن الطاغية يعرفه فقال لهم: أنه من أهل بيت قد زوّوا العلم زفاً واخذوا يلحون عليه إلى أن سمح له في الخطاب فاعتلى الإمام (عليه السلام) المنبر وخطب خطاباً رائعاً - وهو محور البحث هذا - لم يشهد له التاريخ مثيلاً في روعته وبلاغته وقد أبكى العيون واضطرب الجالسون وهيمن على قلوبهم ومشاعرهم⁷.

وبعد ذلك اجتمع الإمام بالطاغية فعرض عليه أن يطلب منه حاجة فلم يطلب منه سوى أن يريه وجه أبيه الحسين (عليه السلام) وأن يعيد ما أخذ من النساء من الموارث النفيسة التي ورثوها من جدهم (عليه السلام) كعمامته ودرعه وسيفه وغير ذلك

1 ينظر: موسوعة سيرة أهل البيت 15/184، 185

2 حياة الامام الحسين: باقر القرشي 3/367

3 ينظر: مقتل الحسين: عبد الرزاق المقرم/350

4 الحديد/22، 23

5 الشورى/30

6 ينظر: الارشاد: المفيد 2/120، موسوعة سيرة أهل البيت 15/186، 187

7 ينظر: موسوعة سيرة أهل البيت 15/188، اعلام الهداية 6/64

مما لا يقدر بثمن ولا مال، فرد عليه يزيد قائلاً: أما وجه أبيك فلن تراه وأما ما أخذ منكم فيرد إليكم وأما النسوة فلا يردهن غيرك وقد عفوت عن قتلك .

وعهد يزيد إلى النعمان بن بشير أن يصاحب ودائع رسول الله (ﷺ) ويردهن إلى يثرب وأمر باخراجهن ليلاً خوفاً من الفتنة واضطراب الأوضاع فأخذ الركب يجد في سيره وصولاً إلى مدينة جددهم رسول الله (ﷺ).

3- لقد اقتصر خطاب الإمام (عليه السلام) على التعريف بالأسرة النبوية وما لها من عظيم الفضل والشأن عند الله وما قامت به من أعمال جهادية في سبيل الله كما تعرض لما جرى عليهم من صنوف القتل والإرهاب ولم يتعرض لغير ذلك وفيما احسب أن الاختصار على ذلك من أروع صور الالتفات ومن أدق أنواع البلاغة فقد كان المجتمع الشامي لا يعرف شيئاً عن أهل البيت سوى ما كان يفتعله ضدهم وعاظ السلاطين فقد غدتهم السلطة وعملاؤها بالعداء لآل البيت (عليهم السلام) وبالولاء لبني أمية وعلى أي حال فقد أثر خطاب الإمام في أوساط أهل الشام تأثيراً بالغاً وجعل بعضهم يسر إلى بعض بدجل الإعلام الأموي وبالخبيبة والخسران الذين آلوا إليهما حتى تغيرت أحوالهم مع يزيد واخذوا ينظرون إليه بازدراء واحتقار . فأدى كلام الإمام عليه السلام إلى أن تتبخر كل الدعايات المظلمة التي روجتها السياسة الأموية، والتي تركزت على: أن الأسرى هم من الخوارج فبدل نشوة الانتصار إلى حشجة الموتى في حلق المحتفلين، وفي التزام الإمام السجادة (عليه السلام) بذكر هويته الشخصية فقط في هذه الخطبة، حكمة وتدبير سياسي واع، إذا لم يكن له في مثل هذا المكان والزمان، أن يتطرق إلى شيء من القضايا الهامة، وإلا كان يمنع من الكلام والنطق، وأما الإعلان عن اسمه فهي قضية شخصية، وهو من أبسط الحقوق التي تمنح للفرد وإن كان في حالة الأسر.

4- أثر الكلام الفعلي في المشتركين وبرز المعاني التي خرجت منه كالاقتناع أو الألم أو الإغراء أو الضحك وغير ذلك: يمكن بيان وتعداد ابرز هذه المعاني بالآتي:

أ- كلامه (عليه السلام) لخطيب المنبر حين أمره الطاغية بالصعود على المنبر لزم الإمام وأبيه خاطبه الإمام (عليه السلام) بالذم والتحقير له قائلاً: (ويلك أيها الخاطب، اشتريت رضا المخلوق بسخط الخالق ففتبوا مقعدك من النار)).

ب- أما الخطاب الغليظ فنجده في سياق كلام يزيد للإمام علي بن الحسين (عليه السلام) حين غضب وتلا قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَصَابَكُمْ مِنْ مُصِيبَةٍ فِيمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ﴾¹.

ج- ذكر الإمام (عليه السلام) بكل المواقع الجغرافية، والمواقف الحاسمة والذكرات العظيمة في الإسلام، وربط نفسه بكل ذلك، فسرد - وبلغه شخصية - حوادث تاريخ الإسلام، معبراً بذلك عن أنه يحمل هموم ذلك التاريخ كله على عاتقه، وأنه حامل هذا العبء، بكل ما فيه من قدسية، ومع هذا فهو يقف أسيراً أمام أهل المجلس ونجد هذا في قوله (عليه السلام): ((أنا ابن المؤيد بجبرئيل المنصور بميكائيل أنا ابن المحامي عن حرم المسلمين وقائل الناكثين والمارقين والمجاهد أعداء الناصبيين وافخر من مشى من قريش أجمعين وأول من أجاب واستجاب لله من المؤمنين وأقدم السابقين وقاصم المعتدين ومببر المشركين وسهم من مرامي الله على المنافقين ولسان حكمة العابدين (...))².

د- كان ما قام به الإمام من تأطير خطبته بالإطار الشخصي مانعاً من إثارة غضب يزيد وحفده، لكن لم يفت الإمام اقتناص الفرصة السانحة لكي يبيّن من خلال التعريف، بشخصه وهويته، التنويه بشخصيته وبقيصيته وبهمومه، ولو بالكناية التي كانت أبلغ من التصريح فلذلك لم يتعرّض الإمام عليه السلام لذكر مساوئ الأمويين، ولم يذكر شيئاً من فضائحتهم، بالرغم من توقّع يزيد نفسه لذلك ونجد ذلك في قوله (عليه السلام): ((أيها الناس أعطينا ستاً وفُضّلنا بسبع: أعطينا العلم والحلم والسماحة والفصاحة والشجاعة والمحبة في قلوب المؤمنين وفُضّلنا بأنّ منّا النبي المختار محمداً (ﷺ) ومنّا الصديق ومنّا الطيّار ومنّا أسد الله وأسود الرسول ومنّا سيدة نساء العالمين فاطمة البتول ومنّا سبطي هذه الأمة وسيدي

أهل الجنة... أنا ابن من أوحى إليه الجليل ما أوحى أنا ابن محمد المصطفى أنا ابن علي المرتضى أنا ابن من ضرب خراطيم الخلق حتى قالوا: لا اله إلا الله¹.

هـ- وبطابع الحزن الشديد والقلب الشجي والنظرة المشفوعة بالأسى والحسرة على أهل بيته وأصحابه وهو يرى أباه مقتولاً مقطّع الأوصال في كربلاء نجده يقول: ((أنا ابن المرمّل بالدماء أنا ابن ذبيح كربلاء أنا ابن من بكى عليه الجن في الظلماء وناحت عليه الطير في الهواء))².

5- بيان أهمية مساعدات الكلام من إشارات وإيماءات معينة في إظهار المعنى المقصود ومثاله في خطبة زين العابدين (عليه السلام):

أ- في موقف دخول السبايا إلى مجلس يزيد وهم مكبلين بالحبال حيث أمر يزيد بقطع الحبال ثم التفت إلى الإمام (عليه السلام) فقال له: أيه يا علي بن الحسين أبوك الذي قطع رحمي وجهل حقي ونازعني سلطانني فصنع الله به ما رأيت.

ب- حين التقى الإمام بالمنهال بن عمر وسأله كيف أمسيت يا بن رسول الله ؟ فرمقه الإمام بطرفه وقال له: أمسينا كبني اسرائيل في آل فرعون يذبحون أبناءهم ويستحيون نساءهم .

ج- بعد اعتذار الطاغية من الإمام وطلب الإمام منه أن يبريه رأس أبيه ويعيد للنساء ما تُهب منهن في يوم العاشر اطرق يزيد برأسه إلى الأرض يفكر في ما طلبه الإمام منه ثم رفع رأسه وقال له: أمّا وجه أبيك فلن تراه وأمّا ما أخذ منك فيرد إليك وأمّا النسوة فلا يردهنّ غيرك وقد عفوت عن قتلك .

ومن كلّ ما تقدّم، فإنّ ما أودّ أن أخلص إليه القول هو أنّ اللغة المبنية على سبب من سؤال أو حادثة، واللغة الجانبية، ولغة الحركة الجسمية عناصر متكاملة لا يستغني أحدها، في الغالب عن الآخر وهي تشكّل مجتمعةً عناصر الاتصال الإنساني. ومن ثمّ، فإنّ فهمها فهماً صحيحاً لا يكون إلاّ بدراسة ظواهر الاتصال المختلفة. وما يهّمنا هنا هو أنّ علاقة اللفظ بالمعنى لا ينبغي أن تفهم على أنّها علاقة ثنائية بين اللفظ وما يشير إليه، بل على أنها مجموعة من العلاقات المتعدّدة الأبعاد والصّور، وهي أساس علاقات وظيفية بين اللفظ في الجملة وسياقات حدوثها وهذا كله يصب في سياق الحال .

الخاتمة

من ابرز النتائج التي توصل إليها البحث الآتي:

1- يعدّ ظهور النظرية السياقية في الثقافة اللسانية الغربية تحولاً منهجياً في البحوث اللسانية فمنذ أن ظهرت البنيوية منهجاً بديلاً للدراسات التاريخية والمقارنة أحدثت ثورة في هذا المجال بعد ان اثبت اجرائياً أنّ الدراسة تتم على المستويات اللغوية المعروفة وقد أكّدت النظرية السياقية بزعامة فيرث أهمية هذه المستويات كما أضافت التأثير الخارجي للغة وهو الاحتكام إلى سياق الحال في تفسير اللغة .

2- إنّ التعرف على السياق غير اللغوي في كلام مكتوب يتأتى من خلال الظروف والملابسات المصاحبة للنص، والمسجلة كتابية، وكلما كان الوصف المكتوب وافيًا في بيان الموقف الذي تم فيه النص اللغوي، أصبح السياق غير اللغوي واضحًا.

3- لمّا كان السياق موضع اهتمام كثير من النظريات اللسانية الحديثة حاول البحث أن يخرج منها بمفهوم دقيق يشمل عناصر السياق اللغوي والحالي، أي ما يسبق النصّ أو يلحقه، وكل ما يحيط به من ملابسات وظروف، فضلاً عن موضوعه وغرضه. وقد تمّت قراءة النص وتحليله في ضوء هذا المفهوم الشامل للسياق الذي أشار إليه العلماء القدامى إشارات متفرقة كما تمّ الإفادة من الدراسات اللسانية الحديثة في مجال نظرية السياق وعلم النص وتحليل

1 المصدر نفسه 15/188 , 189

2 نفسه 15/190

الخطاب، بالقدر الذي يقتضيه البحث مع مراعاة مناسبة ذلك لطبيعة النص المتخذ للدراسة والبحث والتمثل بخطبة الإمام (عليه السلام).

- 4- أدرك علماء المسلمين القدامى مفهوم السياق بمعناه الاصطلاحي، وقدموا أفكاراً وممارسات سياقية متميزة، أكدها البحث اللغوي وأثبت جدواها في التحليل اللغوي، وهذا يعني أنهم سبقوا علماء اللغة المعاصرين الذين تُنسب إليهم نظرية السياق بأكثر من ألف سنة. وقد وجد البحث أن مصطلح السياق من وجهة نظر الدراسات اللغوية الحديثة يشمل السياق اللغوي والحالي أو كل ما يحيط باللفظ أو النص من ملابس لفظية وغير لفظية، ويقابل هذا المفهوم مصطلحات مختلفة عند علماء المسلمين إذ استعملوا مصطلح السياق ودلالة السياق والدلالة السياقية وسيق الكلام وقرينة السياق، وأرادوا بذلك السياق اللغوي. واستعملوا مصطلح المقام والحال ومقتضى الحال والقرائن (غير اللفظية)، وأرادوا به سياق الحال، أي حال المتكلم والمخاطب وموضوع الخطاب ومكان حدوثه وزمانه والمناسبة التي قيل فيها .
- 5- يوصي البحث بأن تهتم العلوم اللغوية بدراسة الأداءات الخارجية المصاحبة للكلام (اللغة الجانبية) بقدر الاهتمام بدراسة الأداءات الداخلية النابعة من القرائن الصوتية، والصرفية، والتركيبية النحوية، والمعجمية، والبيانبة للكلمة أو التركيب؛ إذ لا يمكننا إدراك المعاني الحقيقية للكلام من خلال الألفاظ والتركيب وحدها، بل هناك أداءات وقرائن خارجية (سواء أكانت صوتية أم غير صوتية) بما تضيفه من ظلال أو دلالات تسهم في التوصل للمعاني والدلالات الحقيقية للكلام.
- 6- اظهر الإمام (عليه السلام) في خطابه هذا سمو مكانته وخطر شأنه فلم يكلم الطاغية بكلام الأمير والحاكم فاستهان به واستصغر قدره وتعالى عن حواره وترفع عن مخاطبته ولم يحفل بسلطانه فقد كان على الرغم من ضعفه (عليه السلام) ومرضه وما ألم به من المصائب أعظم قوة واشد بأساً من يزيد وقد أعلن لكل من كان حاضراً في المجلس أن يزيد مهما فعل ومهما بذل الجهد الكبير لمحو ذكر أهل البيت (عليهم السلام) فإنه لا يستطيع إلى ذلك سبيلاً لأنهم مع الحق والحق لا بد أن ينتصر.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- أساس البلاغة : الزمخشري، دار صادر للطباعة /1965
- أعلام الهداية : المجمع العالمي لأهل البيت، مطبعة ليلي /1425هـ
- بدائع الفوائد : ابن قيم الجوزية، إدارة الطباعة المنيرية، مصر
- البرهان في علوم القرآن : الزركشي، تحق محمد أبو الفضل ابراهيم، ط2، بيروت /1972م
- دلالة السياق : ردة الله الطلحي، جامعة أم القرى، 1424 هـ
- الدلالة السياقية عند اللغويين : عواطف كنوش مصطفى، دار السياب للطباعة، 2007م
- دور الكلمة في اللغة : اولمان، ترجمة كمال بشر، دار غريب القاهرة
- سياق الحال في كتاب سيبويه : اسعد خلف العوادي، دار الحامد للنشر والطباعة، عمان /2001 م
- الصحاح : الجوهري، تحق احمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، ط2/1407هـ
- الظاهرة الدلالية عند علماء العربية القدامى حتى نهاية القرن الرابع الهجري : صلاح الدين زرال، مطابع الدار العربية للعلوم /2008م
- علم الدلالة : احمد مختار عمر، ط5، عالم الكتب، القاهرة /1998م
- علم الدلالة : فريد عوض حيدر، ط2، مكتبة النهضة المصرية/1999م
- علم اللسانيات الحديثة : عبد الجليل عبد القادر، دار صفاء للنشر والتوزيع /2001م
- علم اللغة : محمود السعران، ط2، دار الفكر العربي /1997م
- علم اللغة الاجتماعي : كمال بشر، دار الثقافة العربية للطباعة والنشر /1994م

- فقه اللغة في الكتب العربية : عبدة الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت
- لسان العرب : ابن منظور، تحق عبد الستار احمد، دار صادر /1985م
- اللغة العربية معناها ومبناها : تمام حسان، ط3، عالم الكتب /1998م
- المرأة العظيمة قراءة في حياة السيدة زينب عليها السلام : حسن موسى الصفار، بيروت
- المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث : محمد احمد، دار النهضة العربية /1966م
- مقاييس اللغة : احمد بن فارس، تحق عبد السلام هارون، ط2، مطبعة البابي الحلبي
- مناهج البحث في اللغة : تمام حسان، القاهرة /1955م
- الموافقات في أصول الشريعة : الشاطبي، دار المعرفة، بيروت
- موسوعة سيرة أهل البيت : باقر شريف القرشي، تحق مهدي باقر القرشي، ط1، 2009م

شعر دخنتوس بنت لقيط التميمي (جمع وتحقيق ودراسة)

أ.م.د. عبد العظيم فيصل صالح

جامعة سامراء / كلية التربية

Poetry of Daktnous Bint Lakeet al-Tameemi (Collecting, Investigating, and Studying)

Assist. Prof. Abdel Adheem Faisal Saleh

University of Samara / College of Education

Abstract

The ancient Arab poetry is considered one of the characteristics of our immortal national heritage whether historically, socially or politically. It portrays the values, customs, and traditions of the Arabic man. It also depicts what is negative to avoid it moving to a stage which is better for the public welfare. Poetry has an active role in arousing sensations and emotions in the soul of an Arab for it depicts the honorable values and virility which characterize the Arab. These features are not restricted to the ancient Arab poetry-whether pre-Islamic period or the three periods that follow-but extend to the present time for it is described as "Divan of the Arabs". Daktnous Bint Lakeet al-Tameemi was one of the poetesses who employed poetry to serve the tribe and to make it an active weapon to support her people and dispraise the enemies.

المقدمة

يُعد الشعر العربي القديم من مميزات وتراث أمتنا الخالد، فهو سجلٌ للمآثر والبطولات التي دونت الحدث سواء أكان تاريخياً أم اجتماعياً أم سياسياً، فهو تصوير للقيم والأعراف والتقاليد التي كان يتحلى بها الإنسان العربي، ولم يتوقف عند هذا الحد وإنما أراد أن يصور ما هو سلبي لكي يتخطاه وينتقل إلى مرحلة أكثر تطوراً خدمة للصالح العام، إن للشعر في نفس العربي دوراً كبيراً في تأجيج عواطفه وانفعالاته، كما أنه يصور القيم النبيلة والمروءة التي ينماز بها الإنسان العربي، وهذه الخصائص والصفات لم تقتصر على الشعر العربي القديم سواء أكان في عصر ما قبل الإسلام أم العصور التي تلت تلك المرحلة وإلى وقتنا الحاضر، كما أنه كما قيل ديوان العرب، وشاعرتنا دخنتوس بنت لقيط التميمي كانت إحدى الشاعرات التي وظفت الشعر من أجل خدمة القبيلة وجعله سلاح فعال في مناصرة القوم والحط من منزلة الأعداء .

اسمها ونسبها: دخنتوس بنت لقيط بن زرارة بن عُدَس بن زيد بن عبدالله بن دارم⁽¹⁾، وقد وهم الأزهري حين قال عنها: ((دُخْنَتُوسُ: اسم بنت حاجب بن زرارة . ويقال: دخنوس))⁽²⁾، وقال النويري: ((دخنتوس اخت لقيط))⁽³⁾، ويبدو أن الأصح هي بنت لقيط وذلك ما تشير إليه جميع المصادر.

(1) المحبر، محمد بن حبيب بن أمية بن عمرو (ت245هـ)، تح: ايلييزة ليختن شتيتير، دار الآفاق الجديدة، بيروت: 247؛ وينظر: الشعر والشعراء، ابن قتيبة الدينوري (ت276هـ)، تح: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، 2002م: 700/2؛ وأنساب الأشراف، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البلاذري (ت279هـ)، تح: سهيل زركار ورياض الزركلي، دار الفكر، بيروت، 1996م: 282/11؛ والمؤتلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم، لأبي القاسم الحسن بن بشر الأمدي (ت370هـ)، تح: ف . كرنكو، دار الجيل، بيروت، 1991م: 231؛ ومعجم الشعراء، لأبي عبيد محمد بن عمران المرزباني (ت384هـ) تصحيح وتعليق الأستاذ الدكتور: ف . كرنكو، ط2، مكتبة القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م: 210؛ والأعلام، خير الدين بن محمود بن علي بن فارس الزركلي (ت1396هـ)، ط5، دار العلم للملايين، 2002م: 337/2 .

(2) تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهري (ت370هـ)، تح: محمد عوض مرعب، دار احياء التراث العربي، بيروت، 2001م: 278/7؛ وينظر: أعلام النبوة، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد الماوردي (ت450هـ)، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1409هـ: 202؛ والفائق في غريب الحديث، جار الله الزمخشري (ت538هـ)، تح: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعرفة، لبنان: 385/2 .

(3) نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم النويري (ت733هـ)، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1423هـ: 353/15.

ويقال أن أباهما سماها باسم ابنة (كسرى)⁽¹⁾ .

مكانة أبيها

كان لقيط سيداً ومن أشرف قومه وذو مكانة متميزة وفارس شاعر يكنى أبو دختوس، ولا عقب له غيرها، كما يقال له أبو نهشل⁽²⁾ .

قاد لقيط بن زرارة بني تميم جميعها يوم جيلة⁽³⁾ إلا بني سعد بن زيد مناة إلى بني عامر بن صعصعة، وقد قُتل في هذا اليوم⁽⁴⁾ .

وقد ذكر ذات مرة بني دارم في مجلس عبدالملك بن مروان فقال بعض الجالسين : انهم محظوظون . فقال عبدالملك : تقول ذاك وقد مضى منهم لقيط بن زرارة ولم يخلف عقباً، ثم بدأ يعدد ببني زرارة المشهورين، فأقسم أن العرب لا تتسى هؤلاء⁽⁵⁾ .

هذه الرواية إن تدل على شيء فإنما تدل على مكانة لقيط خاصة، وبني زرارة في ذلك الوقت عامة، حيث كان بني زرارة يترأسون قوم تميم في الوفود إلى مختلف القبائل وفي مختلف القضايا .

قيل أن (المجوسية كان يدين بها بعض العرب بالبحرين، وكان زرارة بن عدس وابناه حاجب و لقيط .. وغيرهم مجوساً)⁽⁶⁾، وقد أحيكت والله أعلم الكثير من القصص التي بالغت في ذلك حتى قيل أن لقيطاً تزوج ابنته دختوس⁽⁷⁾ .

وقد قال الدكتور جواد علي : (إن قصة زواج " حاجب " بابنته قصة مصنوعة)⁽⁸⁾ .

والدليل على صنع ذلك أن دختوس كان قد تزوجها ابن عمها عمرو بن عدس وكان شيخاً كبيراً أبرص، فكانت تتأنف منه ولا تحبه، فقال لها : أنتحيين أن أفارقك ؟ فقالت : نعم . فطلقها وتزوجها ابن عمها عمير بن معبد بن زرارة، ثم بعد ذلك مسلم بن عبيد بن يربوع⁽⁹⁾ .

كانت دختوس ذا شجاعة متميزة ورأي راجح يؤخذ به وقت الشدائد، ولهذا كان أبوها لقيط الفارس الشجاع يذهب بها في غزواته ويستأنس ويستعين برأيها في بعض المعارك التي شارك فيها⁽¹⁰⁾ .

(1) تهذيب اللغة: 278/7؛ أعلام النبوة: 202؛ الأعلام: 337/2 .

(2) ينظر: معجم ديوان الأدب، أبو إبراهيم اسحاق بن إبراهيم بن الحسين الفارابي (ت350هـ)، تح: د. أحمد مختار عمر، مراجعة: د. إبراهيم أنيس، طبعة مؤسسة دار الشعب للطباعة والنشر، القاهرة، 2003م: 29/2؛ ولسان العرب، محمد بن مكرم ابن منظور (ت711هـ)، ط3، دار صادر، بيروت، 1414م، مادة (نهشل)؛ وتاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي (ت1205هـ)، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية، بيروت، مادة (نهشل)؛ الأعلام: 244/5 .

(3) سبقت جيلة ولادة النبي ﷺ بسبع عشرة سنة، وكان قد التقت فيه عبس وذبيان فاقتتلوا قتالا شديداً . ينظر: السيرة النبوية، عبدالملك بن هشام بن أيوب (ت213هـ)، تح: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ الشبلي، ط2، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، 1955م: 200/1؛ وأنساب الأشراف: 20/12؛ الروض الآنف في شرح السيرة النبوية، لابن هشام أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله السهيلي (ت581هـ)، تح: عبدالرحمن الوكيل، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1412هـ: 284/2 .

(4) ينظر: السيرة النبوية لابن هشام: 200/1؛ والمحرر: 247؛ والمؤتلف والمختلف: 231 .

(5) ينظر: الجوهرة في نسب النبي وأصحابه العشرة، محمد بن أبي بكر بن عبدالله بن موسى الأنصاري المعروف بالزُّري (ت645هـ)، نقحها وعلق عليها: د. محمد التونجي، دار الرفاعي للنشر والطباعة، الرياض، 1982م: 204/1؛ الأعلام: 202/5 .

(6) الكامل في التاريخ، ابن الأثير (ت630هـ)، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1977م: 525/1 .

(7) المصدر السابق: 525/1 .

(8) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، د. جواد علي (ت1408هـ)، ط4، دار الساقى، 2001م: 217/10 .

(9) ينظر: المحبر: 426؛ وأنساب الأشراف: 31/12؛ والدر المنثور في طبقات ربات الخدور، زينب بنت علي بن حسين بن عبيد

الله العاملي (ت1332هـ)، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1312هـ: 190 .

(10) ينظر: الكامل في التاريخ: 521/1؛ والدر المنثور في طبقات ربات الخدور: 190 .

وفاتها: توفيت دختوس نحو (30 ق . هـ) أي نحو (594م) كما صرح بذلك الزركلي⁽¹⁾ .

القسم الثاني : شعرها

موضوعات شعرها

قلنا إن شاعرتنا تتميز بعقلٍ ورأيٍ راجح، ولهذا كان أباهما يذهب بها في وقت الحروب، ولم يقتصر المآثر لدى دختوس على الشعر، وإنما كانت تقول الحكم التي أصبحت تجري على ألسنة الناس أمثالاً من ذلك قولها (هذا مَذْمُهُ خَيْرٌ)⁽²⁾، وذلك عندما بعثت خادماتها إلى زوجها السابق عمرو فقالت: قولي له ليسقنا من اللبن، فأنته فقال قولي لها : (الصَّيْفُ ضِيَعَتِ اللَّبَنُ)⁽³⁾، فضربت يدها على كتف زوجها وقالت المثل⁽⁴⁾، كما قالت : (فَخَرَّ البَغِي بِحَدَجِ رَبِيئَتِهَا)⁽⁵⁾ . أما شعرها فقد تنوع بين الرثاء وهو الغالب والفخر والهجاء، ويبدو لي أن معظم شعرها قد ضاع مع ضياع الكثير من الشعر العربي القديم وذلك بسبب الرواية وعدم التدوين .

سارت شاعرتنا على دأب الشعراء في الرثاء من ذكر خصائص وصفات المرثي، إلا أنها تنوع في موضوع القصيدة الواحدة، حيث لم تكتفِ بالرثاء وإنما كانت تهجو الأعداء والنيل منهم، قالت دختوس ترثي أباهما :

بكر النعي بخير خندف كهلهما وشبابها
واضرها لعدوها وأفكها لرقابها
وقربها ونجيبها عند الوغى وشهابها
ورئيسها عند الملوك وزين يوم خطابها

نلاحظ في هذا النص أن الشاعرة بدأت بذكر صفات المرثي من شجاعة وفروسية ورئاسة القوم وغيرها من الخصائص، كما أنها اختارت الألفاظ الدقيقة ذات المعاني الوافرة، حيث بدأت النص بلفظة (بكر) وهي من دلالات الحرب والهجوم على الأعداء مبكراً لتؤكد شجاعته وفروسيته .

وظفت الشاعرة مظاهر وصور الطبيعة من أجل اضماء وخدمة المعاني التي تريد إبرازها وذلك حين قالت :

كالكوكب الدُرِّي في الظلماء لا يخفى بها

فقد شبهت أبيها بالقمر الذي ينير الدرب وهو لا يمكن أن يخفى على أحد، وكذلك لقيط فهو عظيم المكانة والمنزلة بين قومه (فإن دختوس بنت لقيط تذكر مآثر أبيها من حيث أنه كان بطلاً وسيداً)⁽⁶⁾، وهي الصفات المحمودة في عصر ما قبل الإسلام . كما وظفت الطير من أجل خدمة الغرض المراد، فقد صورت فرار بني أسد كفرار الطير، وتريد بذلك سرعة الهزيمة والخذلان في ساحات الوغى، فقالت :

فَرَّتْ بَنُو أُسَدٍ فِرَّ ار الطَّيْرَ عَنْ أَرْبابِهَا
لَمْ يَحْفَظُوا حَسْباً وَلَمْ يَأْوُوا الْفِي عَقَابِهَا

كما شبهت قوم هوازن بالفأر، وبذلك أضفت صورة الذلة والانتكاس على أولئك الأقوام حين قالت :

(1) الأعلام: 337/2 .

(2) جمهرة الأمثال، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري (ت395هـ)، دار الفكر، بيروت: 576/1؛ والأمثال: زيد بن عبدالله بن مسعود الهاشمي (ت بعد 400هـ)، دار سعادين، دمشق، 1423هـ: 96؛ ومجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني (ت518هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، 8/2 .

(3) جمهرة الأمثال: 576/1؛ والأمثال: 96؛ ومجمع الأمثال: 8/2 .

(4) جمهرة الأمثال: 576/1؛ والأمثال: 96؛ ومجمع الأمثال: 8/2 .

(5) فصل المقال في شرح كتاب الأمثال، أبو عبيد عبدالله بن عبدالعزيز البكري (ت487هـ)، تح: إحسان عباس، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1971م: 401 .

(6) الرثاء في الشعر العربي أو جراحات القلوب، د. محمود حسن أبو ناجي، ط2، دار ومكتبة الحياة، بيروت، 1402هـ: 26.

وهوازن أصحابه والثأر في أذناها

وهي بذلك قارنت بين شجاعة قومها ووصفهم بالأسود وبساله أبيها ومكانته بين قومه كالقمر، وبين قوم الأعداء وما أصابهم من هزيمة وخذلان على يد أبيها لقيط وقومه .
قالت دخنتوس :

ألا أيها الولايات ويلة من بكى لضرب بني عبس لقيطاً وقد قضى
لقد ضربوا وجهاً عليه مهابة ولا تحفل الصم الجنادل من ثوى
فلو أنكم كنتم غداة لقيتم لقيطاً ضربتم بالأسنة والقنـا
غدرتم ولكن كنتم مثل ظبية أضاعت لها القناص من جانب الشرا

الشاعرة هنا بدأت تصور ضرب بني عبس لأبيها وهو ميت، لكن هذا القتل لا يمكن أن يضام وإن دُفنه بالقرب من الأحجار الكبيرة فإن تلك الأحجار لا يمكن أن تخيفه، ومن المعلوم أنها لا تريد أن تصور حجم جسمه أو قبره، لكنها تريد أن تصور عظم المكانة التي يتحلى بها وهو ميت بالإضافة إلى مكانته التي كان يتصف بها بين قومه، فهي تخاطب أعداءها، فلو كنتم قد جابهتموه للقيتم الضرب والطعن الجسام من يد فارس متمرس للحرب، ولكنهم قد غدروا به، وقد شبهتهم بالطبية التي استغلت فرصة من الفارس لكي تفلت وتتجو بنفسها من سهامه التي لا تخطأ .

وهنا نلاحظ أنها لم تذكر حزنها وجزعها وألمها عند المصيبة مما تعكس نظرة ابن رشيق على النساء حين قال :
(والنساء أشجى الناس قلوباً عند المصيبة، وأشدهم جزعاً على هالك ؛ لما ركبَ الله ﷻ في طبعهن من الخور وضعف العزيمة، وعلى شدة الجزع يُبنى الرثاء)⁽¹⁾، إن هذا الحكم لم يكن عاماً أو مطلقاً على جميع النساء، وقد علل بعض الباحثين على رأي ابن رشيق حين قال : (يشير إلى طبيعة المرأة من حيث تكوينها النفسي الإنفعالي، وليس فيه ما يُشير إلى قدرة المرأة الفنية على التعبير عن عاطفتها الحزينة)⁽²⁾ .

وقد عزا بعض الباحثين أن المرأة تستغرق عاطفتها بالبكاء والنحيب دون الشعر، يقول الدكتور أحمد الحوفي :
(والنساء يغثان حزنهن بالدموع الغزار الحرار ... فإذا عمدن إلى القريض متحن من عاطفة، قد تنفست وأوين إلى لغة كان البكاء والنشيج والدمع السخين أطوع منها وأصدق تعبيراً)⁽³⁾ .

ومن خلال ذلك يتبين لنا أن دخنتوس قد وظفت الطبيعة بنوعيتها الصامتة والمتحركة من أجل الغرض المقصود، وقد يعود سبب ذلك لأنها شاحصة ولا يمكن أن تضام .

كما أن رثاءها خصيصاً أخرى هي لا وجود للبكاء والنحيب والعويل في شعرها، وقد يكون سبب ذلك كثرة الصفات التي بدأت تُعدها مما جعلها تستغني عن البكاء بذكر الصفات الحميدة له .

ومن الأغراض الأخرى التي تناولتها دخنتوس هجوم الخصم والنيل منهم من خلال الأشعار، وكذلك الفخر بقومها وهو من الأغراض التي كان لها انتشار واسع في شعر عصر ما قبل الإسلام، إلا أنها قليلة، ولذلك لم أتطرق إليها .
اختلفت النصوص الشعرية عند الشاعرة من حيث الطول بين القصيدة والمقطوعة، بمعنى أن النفس الشعري لديها يتغير حسب الأوضاع التي كانت تعيشها الشاعرة .

أما ديوان شعرها فلم تُشر المصادر القديمة بأن لها ديوان شعر مجموع إلا أن بشير يموت قد جمع شعرها، إلا أنه لم يكن تحقيقاً علمياً حيث لم يشر إلى مصادر الشعر ولا اختلاف الروايات في شعرها، وهذا غير جائز في الجمع والتحقيق العلمي، ولذلك أثرت على نفسي أن أقوم بذلك العمل عله أن يخدم المكتبة العربية .

(1) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، أبي علي الحسن بن رشيق القيرواني (ت456هـ)، حققه وفصله وعلق حواشيه: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط3، مطبعة السعادة، مصر، 1963م: 153/2 .

(2) رثاء الأبناء في الشعر العربي إلى نهاية القرن الخامس الهجري، د. مخيمر صالح موسى، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن: 70 .

(3) المرأة في الشعر الجاهلي، د. أحمد الحوفي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، 1954م: 488 .

مصادر شعرها

أما عن مصادر الشعر فقد تنوعت هي الأخرى بين معاجم اللغة ومنها: الجيم، والاشتقاق، وجمهرة اللغة، وبين مصادر الأدب ومنها: الحيوان، والعقد الفريد، ومصادر التاريخ ومنها: الكامل، وغيرها من المصادر .

منهج التحقيق

أما المنهج الذي سرت عليه في الجمع والتحقيق، فقد رتببت النصوص بحسب حروف الهجاء، ثم رتببت النصوص المتشابهة في حروف قوافيها مبتدأً بالحرف المضموم، ثم المنصوب، وقد جعلت رقماً خاصاً في نهاية كل بيت يُشير إلى اختلاف الرواية فيه، والمفردات الغامضة، ثم أخذت النص الأكثر أبياتاً مع مراعاة المنهج التاريخي في ذلك . وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

(1)

- قالت دختنوس لما بلغها موت (أبيها)، قالت ترثيه⁽¹⁾ : من الطويل
1. ألا أيها الولايات ويلة من بكى لضرب بني عبس لقيطاً وقد مضى⁽²⁾
 2. لقد ضربوا وجهاً عليه مهابة ولا تحفل الصمّ الجنادل من ثوى⁽³⁾
 3. فلو أنكم كنتم غداة لقيتم لقيطاً ضربتم بالأسنة ولاقتنا⁽⁴⁾
 4. غدرتم ولكن كنتم مثل ظبية أضاعت لها القناص من جانب الثرا⁽⁵⁾
 5. فما ثأره فيكم ولكن ثأره شريح أرادته الأسنة والقنا⁽⁶⁾
 6. فإن تعقب الأيام من فارس تكن عليكم حريقاً لا يرام إذا سما
 7. ليجزيكم بالقتل قتلاً مضعفاً وما في دماء الخمس يا مال من بوا⁽⁷⁾
 8. ولو قتلنا غالب كان قتلها علينا من العار المجدع للعلا
 9. لقد صبرت كعب وحافظت كلاب وما أنتم هناك لمن رأى
 10. وما أن تبالي الصخرة الصلد من ردا

(1) النص عدا الأبيات (8، 9، الشطر 10) في الدر المنثور: 191؛ الأبيات (1، 2، 5) في معجم البلدان، ياقوت الحموي (ت626هـ)، ط2، دار صادر، بيروت، 1995م، مادة (جبله)؛ وردت الأبيات (الشطر الأول من البيت 2، 3، والشطر الأخير) في أنساب الأشراف: 30/12؛ الأبيات (1-9) في شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، جمعة بشير يموت، ط1، المكتبة الأهلية، بيروت، 1934م: 53/1.

(2) في معجم البلدان وشاعرات العرب (ألا يا لها) هو بدل بكى .

(3) في معجم البلدان (له عفروا) بدل (لقد ضربوا)، (ثوى) بدل (توى)؛ في شاعرات العرب: (عفروا، وما بدل ولا، ثوى) .

(4) في أنساب الأشراف:

فلو أنكم بتم غداة لقيتم لقيطاً صبرتم للأسنة والقنا

ويبدو لي أن هذه الرواية هي الأصح .

في شاعرات العرب: (لقيطاً) بدل (لقط)، و (القنا) بدل (ولاقتنا) .

(5) في شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام: عذرتم .

(6) في معجم البلدان: (وما) بدل (فما)؛

في شاعرات العرب: (أأرتة) بدل (أرادته)، (أم هوى) بدل (والقنا) .

(7) في شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام: (لنجزيكم) .

(2)

قالت دختنوس تفتخر بثبات قومها في الحرب يوم شعب جبلة⁽¹⁾ : من الطويل

1. لعمرى لقد لاقت من الشق دارم عناء وقد راحت حميداً ضرابها
2. فما جبنوا بالشعب إذا صبرت لهم ربيعة يدعي كعبها وكلابها
3. عصوان بسيوف الهند واعتقلت لهم براكاء موت لا يطير غرابها

(3)

قالت دختنوس في رثاء أبيها⁽²⁾: مجزوء الكامل

1. عَثْرَ الْأَغْرَ بِخَيْرِ خَنْدَفٍ كَهْلَهَا وَشَبَابِهَا⁽³⁾
2. وَأَصْرَهَا لِعَدْوِهَا وَأَنْكَهَا لِرِقَابِهَا⁽⁴⁾
3. وَبِقَرَعِهَا وَنَجِيبِهَا عِنْدَ الْوَعَى وَشَهَابِهَا⁽⁵⁾
4. وَرَأْسِهَا عِنْدَ الْمُلُوكِ وَزَيْنِ يَوْمِ خُطَابِهَا⁽⁶⁾
5. فَرَعَ عَمُودَ الْعَشْرِ سِرَّةَ عَامِدٍ لِنَصَابِهَا⁽⁷⁾
6. وَيَقُوتُهَا وَيَحُوطُهَا وَيَذُبُّ عَنْ أَحْسَابِهَا⁽⁸⁾
7. وَيَطَأُ مَوَاطِئَ الْغَدِّ دُوَّ وَكَانَ لَا يَمْشِي بِهَا⁽⁹⁾
8. كَالْكُوكَبِ الدُّرِيِّ فِي الظُّلْمَاءِ لَا يَخْفَى بِهَا⁽¹⁰⁾
9. عَثْرَ الْأَغْرَ بِهِ وَكُلَّ مَنِيَّةٍ لِكِتَابِهَا⁽¹¹⁾

(1) النص في شاعرات العرب: 53/1 .

(2) النص عدا البيت الأخير في بلاغات النساء، أبو الفضل أحمد بن أبي طاهر بن طيفور (ت280هـ)، صححه وشرحه: أحمد الألفي، مطبعة مدرسة والده عباس الأول، القاهرة، 1908م: 185؛ النص عدا البيت (11) في الكامل في التاريخ: 524/1-525 مع اختلاف في رواية بعض الأبيات؛ والنص عدا البيت (11) في الدر المنثور: 191؛ النص في شاعرات العرب في الجاهلية والاسلام: 51/1 - 52؛ الأبيات (1، 10، 12) في العقد الفريد، شهاب الدين أحمد المعروف بابن عبد ربه الأندلسي (ت327هـ)، تقديم: الاستاذ خليل شرف الدين، دار ومكتبة الهلال، 1986م: 89/5، وقد توهم فيه وقال: ((قالت دختنوس اخت لقيط))؛ وكذلك في نهاية الأرب في فنون الأدب: 353/15؛ البيت (10) في الحيوان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ)، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424هـ: 158/5؛ وكذلك في جمهرة اللغة، ابن دريد محمد بن الحسن (ت321هـ)، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م: 1096/2 .

(3) في العقد الفريد، ونهاية الأرب الرواية كالاتي: **عن خير خندف كلها من كهلها وشبابها**
خندف كهلها وشبابها في شاعرات العرب في الجاهلية والاسلام: **بكر النعي بخير**

(4) في شاعرات العرب في الجاهلية والاسلام: (افكها) بدل (أنكها)، ويبدو لي هو الأصح .

(5) في الكامل في التاريخ، والدر المنثور: (وقريعتها) بدل (وبقريعتها) .

(6) في الكامل: (فرعى) بدل (فرع)، (عموداً) بدل (عمود)، (رافعاً) بدل (عامد)؛ في الدر المنثور: (يرعى) بدل (فرع)، (عموداً) بدل (عمود)، (رافعاً) بدل (عامد) .

(7) في الكامل، والدر المنثور، وشاعرات العرب: (يعولها) بدل (يقوتها) .

(8) في الكامل، والدر المنثور، وشاعرات العرب: (مَوَاطِن) بدل (مَوَاطِئ) .

في الكامل (فكان) بدل (وكان) .

(9) في الكامل، والدر المنثور: (سماء) بدل (الظلماء) .

في الدر المنثور: (كالكوب) بدل (كالكوكب) .

في شاعرات العرب: (ظلماء) بدل (الظلماء) .

(10) في الكامل، والدر المنثور، وشاعرات العرب: (عبث) بدل (عثر) .

10. فَرَّتْ بَثُو أَسَدٍ خَر وَءِ الطَّيْزِ عَنْ أَرْبَابِهَا (1)
 11. لَمْ يَحْفَظُوا حَسْبًا وَلَمْ يَأْوُوا الْغِي عَقَابِهَا (2)
 12. عَنْ خَيْرِهَا نَسْبًا إِذَا نَصَتْ إِلَى أَنْسَابِهَا (3)
 13. وَهُوَ إِذْنَ أَصْحَابِهِ وَالثَّارِ فِي أُنْثَابِهَا (4)
 14. فَعَلَ الْمُدِّلَ مِنَ الْأَسُو دَ لِحِينِهَا وَتَبَابِهَا (4)

قالت دخنتوس بنت لقيط (5) : من الطويل

1. فلو شهد الزيدان زيد بن مالك وزيد مناة حين عب عباها (6)

(5)

- قالت دخنتوس في زوجها عُمير بن معبد بن زرارة (7) : من الطويل
 1. أَعْيَنِي أَلَا فَابِكِي عُمَيْرَ بْنَ مَعْبِدٍ وَكَانَ ضَرُوبًا بِالْيَدَيْنِ وَبِالْيَدِ (8)
 (6)

قالت دخنتوس (9) للنعمان بن قهوس التميمي (10) : من مجزوء الكامل

(1) في جمهرة اللغة: (فُعِلَ) بدل (أَسَدٍ)؛ في العقد الفريد، والكامل، والدر المنثور .
 في شاعرات العرب: (فرار) بدل (خروء) .

(2) في شاعرات العرب: (لفيء) بدل (الفي) .

(3) في العقد الفريد، ونهاية الأرب: وأتمها حسبا إذا ضمت إلى أحسابها
 في الكامل والدر المنثور: وأتمها نسبا إذا رجعت إلى أنسابها

(4) في الكامل وشاعرات العرب الرواية كالأتي: وهوازن أصحابهم كألفار في أُنثابها
 وبنفس الرواية السابقة في الدر المنثور عدا: (أُنثابهم) بدل (أُنثابها) .

(5) البيت في جمهرة اللغة: 176/1؛ وفي الفائق في غريب الحديث والأثر، للزمخشري (ت538هـ)، تح: علي محمد البجاوي،
 ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعرفة، لبنان: 385/2، وقد وهم حين نسبته لدخنتوس بنت زرارة .

(6) العباب: عباب كل شيء، أوله . وجاء بنو فلان يعب عبا بهم . أي جاءوا بكثرتهم: جمهرة اللغة: 176/1 .

(7) النص بدون نسبة في كتاب البرصان والعرجان والعميان والحولان، الجاحظ، تح: عبدالسلام محمد هارون، دار الرشيد للنشر،
 دط، 1982م: 576؛ وفي الشعر والشعراء: 700/2، منسوب لدخنتوس .

(8) اليد: السيف، اليمين: القداح . البرصان والعرجان والعميان والحولان: 576 .

(9) لملمت شتات النص من مختلف المصادر، وذلك حسب المعنى وروح النص ومناسبته، النص عدا الأبيات (6-8) في فصل
 المقال في شرح كتاب الأمثال: 401؛ الأبيات (1-3، 6) في جمل من أنساب الأشراف: 822/11؛ الأبيات (1، 6-7) في
 سمط اللائي في شرح أمالي القالي، لأبي عبيد البكري (ت487هـ)، نسخه وصححه ونقحه وحقق ما فيه واستخرجه من بطون
 دواوين العلم: عبدالعزيز الميمني، دار الكتب العلمية، بيروت: 835/1؛ البيتان (1، 2) في جمهرة اللغة: 853/2؛ وتاج العروس،
 مادة (قهوس)؛ البيتان (5، 8) في تهذيب اللغة: 108/8؛ وكذلك في لسان العرب، مادة (دخنتس)؛ البيت (7) في الجيم، أبو
 عمرو إسحاق بن مزار الشيباني (ت206هـ)، تح: إبراهيم الأبياري، راجعه: محمد خلف أحمد، الهيئة العامة لشؤون المطابع
 الأميرية، القاهرة، 1974م: 48/3؛ البيت (1) في الاشتقاق: أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد الأزدي (ت321هـ)، تح:
 عبدالسلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1991م: 186؛ البيت (8) في المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده، تح: عبدالحميد
 هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م: 493/5؛ البيت (5) في المستقصى في أمثال العرب، أبو القاسم محمود بن عمرو
 بن أحمد الزمخشري (ت538هـ)، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987م: 208/2؛

(10) النعمان بن قهوس التميمي من تيم الرباب وكان حامل لواء قومه يوم جيلة، وقد قر في ذلك اليوم . سمط اللائي: 825/1 .

1. فَرَّ ابْنُ قَهْوَسَ الشُّجَا عُ بَكَفَهُ زُمَحْ مِتْلُ
 2. يَعدو به خاظمي البضيد مع كأنه سِمع أزلُ
 3. إنك من تيم فُدع غطفان إن ساروا وحَلّوا
 4. لا منك عزهم ولا إياك إن هلكوا وذَلّوا
 5. فخر البغي بحدج ربّتها إذا ما الناسُ شَلّوا⁽¹⁾
 6. ولقد رأيت أباك وسَط القوم يعقد أو يحل⁽²⁾
 7. متقلد ريقَ الفُرا ر كأنه في الجيد غُلّ⁽³⁾
 8. لا رِجلها حَمَلَتْ ولا لِرْغَالٍ فيها مُستَظَلّ⁽⁴⁾
- (7)

قالت دخنتوس⁽⁵⁾ : من الكامل

1. كَرَبَ بن صفوانَ بن شِجْنَةَ لم نَدَع من دارمَ أحداً ولا من نِهْشِلِ⁽⁶⁾
2. وتركت بربوعاً كَفُورَةَ دابِرٍ وليخْلَفَنَّ بالله إن لم يَفْعَلِ⁽⁷⁾

(1) في تهذيب اللغة: (ما) غير موجودة، (استقلوا) بدل (شلوا) .

(2) في سمط اللآلئ: يريق أو يجل .

(3) الفرار: صنف من الغنم صغار . سمط اللآلئ: 835/1 .

في الجيم: (مُتَعَلَّقٌ) بدل (متقلد) .

(4) رغال: الأمة لأنها تَطْعُم ولا تستَطْعِمُ . تهذيب اللغة: 108/8 .

في المحكم والمحيط الأعظم: (فيه) بدل (فيها) .

(5) النص في الاشتقاق: 257؛ والبيت (1) في جمهرة اللغة: 478/1 .

(6) كرب بن صفوان: من شِجْنَةَ من بني عطار، وهو الذي أنذر بني عامر على بني تميم يوم جيلة . الاشتقاق: 257 .

في جمهرة اللغة: (يدع) بدل (تدع) .

(7) الدابر: الواحد من الأيسار . الاشتقاق: 257 .

فن العمارة ببابل في عصر نبو خذ نصر

أ.م.د. أكرم محمد عبد كسار

جامعة بابل/ كلية الآداب

Architect in Babylon in the Era of Nabu Kud Nussar

Assist Prof. Akram Mohammad Abd Kassar Ph.D.

University of Babylon / College of Arts

Abstract

The story of architect is the story of man for its development in each stage reflects the cultural level of man and his skill in using the stone and mud to create regular geometrical forms in constructing a building that would not fall. It also echoes what man has acquired of cultural awareness and material capability and reflects man's thoughts and standards. This art is closely related to time. The research deals with the art of architect in one of the ancient cities of Mesopotamia which is Babylon in the era of its king, Nabu Kud Nussar.

المقدمة

قصة فن العمارة هي قصة الإنسان، وليست قضية تطورها فقط، ذلك أن وراء كل مرحلة من مراحلها، تطورا يسجل فقط المستوى الحضاري للإنسان ومهارته على استعمال الحجارة أو تشكيل الطين بأشكال هندسية منتظمة أو سيطرته على بناء يشيده بحيث لا يؤول إلى السقوط وحسب، بل سجل من خلاله ما وصل إليه من الوعي الثقافي والإمكانية المادية وما تلاقت في ذهنه من أفكار جاعلاً منها مقياساً ومعياراً، مقياساً لذهنية الإنسان ومعياراً للتعبير النفسي العميق، وهذا الفن مرتبط ارتباطاً جوهرياً بالزمن .

ويتناول هذا البحث موضوع فن العمارة بإحدى المدن القديمة في بلاد وادي الرافدين ألا وهي مدينة بابل في عصر ملكها نبو خذ نصر .

قديمًا قيل : (قد تعشق الأذن قبل العين أحياناً) ... هكذا كانت كلمة بابل مقرونة في ذاكرة الأجيال ... وطبق صيتها الأفاق ... وكأنشودة أزلية خطها الزمن على جبين التاريخ ... وراح اسمها المحبب إلى القلب، يثير خيال القريب والبعيد، أفقا من المعاني والأحاسيس، والذكريات الكبار ...

بابل ... شكل وروح ... لا حد لروعته وإلهامها ... انعكست سمات من روحها في تأملات الإنسان وآرائه عبر العصور والأجيال ... كما انعكست ملامح من شكلها في أفانين العلم والمعرفة ... وفي عظمة وجمال أبنيتها والتي أبانت أنامل الأثريين عن جوانب منها، كما تتراء لنا اليوم معالم من أسوارها وقلاعها ومعابدها وقصورها وشوارعها وهكذا امتزج الواقع بالخيال ...

تفردت مدينة بابل من بين جميع مدن العالم قديمًا وحديثًا بأنها أشهر مدينة عرفتتها الشعوب والأقوام، وانبهرت بأمجادها وعظمتها ... فأشاد بذكرها الكتاب والمؤرخون ... ورددت شهرتها الكتب المقدسة على أنها مدينة العلم العظمى بحق ... وليس أدل على ذلك من أن اثنتين من عجائب الدنيا السبع التي عدها المؤرخون اليونان والرومان قد كانت في بابل وهما أسوارها الضخمة و جنائنها المعلقة (وأما باقي العجائب السبع فاثنتان منها في مصر الأهرام ومنار الإسكندرية والعجائب الثلاث الباقية يقع معظمها في آسيا الصغرى وبلاد اليونان) يضاف إليها برج بابل الشهير الذي بحق أعجوبة العالم الثامنة.

الخلفية التاريخية

بلغت بابل من الشهرة والسعة لاسيما في عهد ملكها الشهير نبو خذ نصر (604 . 562 ق.م) درجة من الرقي والتطور العمراني بحيث لم يسع أعداؤها اليهود إلا أن يبنهروا بها، فذكرتها توراتهم على لسان النبي ارميا (بابل كأس ذهب بيد الرب جعلت الأرض سكرى) ⁽¹⁾ واستمرت شهرتها وهي تضم العالم القديم حتى من بعد تضائلها وضمحلها وذلك بعد القرن الثالث قبل الميلاد فقد اعتبرها الفيلسوف اليوناني أرسطو، في كتابه السياسة بأنها كانت أعجوبة في سعتها وعظمتها

وهنا تتوارد إلى الذهن تساؤلات كثيرة عن هذه المدينة التي كادت أن تكون أسطورة في شهرتها وعظمة عمرانها ... فما هي أسباب هذه الشهرة ؟ ومتى نالتها تلك المدينة ؟

وإذا رجعنا إلى حضارة وادي الرافدين فإننا نجد ازدهارها منذ منتصف الألف الرابع قبل الميلاد في السهل الرسوبي من العراق مدن عديدة أصبحت عواصم ومراكز للحكم في الألف الثالث قبل الميلاد مثل الوركاء واور ولكش وكيش وغيرها كثير قد سبقت مدينة بابل في الوجود والشهرة بقرون كثيرة من السنين، إلا أن بابل بدأت تتطور من قرية إلى مدينة في النصف الثاني من الألف الثالث قبل الميلاد وكانت معروفة عند السومريين باسم (كا . دينكر . را "كي")⁽²⁾ تقابلها بالصيغة الأكديّة (باب ايلي) بمعنى باب الإله أو باب الآلهة⁽³⁾ . وعرفت بابل كمدينة منذ عهد سرجون الأكدي (2371 . 2316 ق.م) وشملت بأعمال عمرانية في مقدمتها الأبنية الدينية من بينها معبد (عشتار . أكد) ومعبدي أحبا و أنونيتوم⁽⁴⁾ في عهد الملك الأكدي شار . كالي . شاري (2254 . 2230 ق.م) وفي العصر السومري الحديث (2111 . 2003 ق.م) أصبحت من المدن التابعة لسلالة اور الثالثة في عهد ثامن ملوكها شولكي (2093 . 2046 ق.م)⁽⁵⁾.

ولكن استجدت أحداث سياسية وحضارية خطيرة في تاريخ العراق منذ أواخر الألف الثالث ومطلع الألف الثاني قبل الميلاد، نتج عنها تبدلات وتغيرات سياسية كبرى وتبدلا في الأقوام والطبقات الحاكمة على اثر اندفاع هجرات كبرى من الأقوام الجزرية القديمة من جهات الفرات الأعلى وبادي الشام، وهم الأقوام الذين عرفوا في التاريخ القديم باسم العموريين (الأموريين) أي الغربيين، فقد تمكنت قبائل كبيرة منهم من السيطرة على وادي الرافدين وإقامة عدة دويلات وسلالات حاكمة قضت على النفوذ السياسي للسومريين، وكانت منطقة بابل من نصيب قوم حمورابي الشهير، فاتخذ سوما . آبوم (1894 . 1881 ق.م) مؤسس السلالة الجديدة سلالة بابل الأولى (1894 . 1595 ق.م) مدينة بابل الصغيرة المغمورة آنذاك عاصمة لحكمه ... وسرعان ما اتسعت وتعاظمت ولا سيما في عهد سادس ملوكها، حمورابي (1795 . 1750 ق.م) فقد غدت بابل في عهده إمبراطورية واسعة من بعد أن دانت لذلك الملك القوي جميع أنحاء العراق وبلاد الشام وبلاد إيران وغيرها من أقاليم الشرق الأدنى⁽⁶⁾ . وعرف التاريخ الملك حمورابي بأنه ذو شخصية سياسية فذة وإداريا من الطراز الأول ومشرعاً خلد ذكره التاريخ، وقد وجه عنايته واهتمامه إلى عاصمته بابل فوسعها وأقام أسوارها ومعابدها وقصورها .

ويسبب الموقع الإستراتيجي المتميز لمدينة بابل من حيث توسطها في القطر وبعدها عن مراكز الخطر ووجود نهري دجلة والفرات اللذين يحميانها من الأعداء الآتين من الشرق ولازدهار اقتصادها بتجارتها الخارجية كل هذه الأسباب وغيرها عملت على أن تستمر مدينة بابل في الازدهار والنمو العمراني وان تظل عاصمة العراق كله إلى أواخر أدواره السياسية . وبعد زهاء ألف عام من عهد حمورابي قامت في مدينة بابل سلالة حاكمة جديدة هي سلالة بابل الحديثة (سلالة بابل الحادية عشرة) أو السلالة الكلدية 625 . 539 ق.م ومن اشهر ملوكها نبو خذ نصر 605 . 562 ق.م . وبحق للتاريخ أن يسجل اسم هذا الملك بين أعظم الحكام في تاريخ العالم فقد استحق أن ينال شهرة عريضة واسعة في تاريخ العالم القديم، بأعماله العمرانية العجيبة، وإلى هذا لم يهمل المشاكل السياسية التي كانت تعكر صفو المنطقة، كما سجلت التوراة ما فعله مع مملكة يهوذا عام 586 ق.م .

1- التكوينات المعمارية في بابل

مما لا شك فيه أن المدة الطويلة التي حكم فيها نبو خذ نصر (زهاء 44 عاما) وما تميز به هذا العاهل من ولع في التجديد والتعمير كل ذلك نتج عنه بأن تكون مدينة بابل أشهر و أكبر مدن العالم القديم في عهده ... فقد وسع رقعتها وجدد أسوارها ومعابدها وقصورها وحصونها ... بحيث يصلح القول أن ما عثر عليه المنقبون الأثريون في بابل (خاصة البعثة الأثرية الألمانية 1899 . 1917 م) وما يشاهده الزائر اليوم من بقايا معالمها العمرانية إنما يرجع القسم الأعظم منها إلى عهد نبو خذ نصر الذي جعلها أعجوبة العالم القديم ...

وإذا كان يتعذر هنا وصف ما استظهر من بقايا عمارة بابل فيكفي أن نذكر بإيجاز إلى ما وصلت إليه من القمة والازدهار العمراني، وتوضيح أهم المظاهر والعناصر المعمارية التي جعلت منها أزهى مدينة في العالم القديم . لقد بلغت

مساحتها نحو 2500 أكر ما يعادل نحو عشرة ملايين متر مربع، وكانت مدينة بابل مؤلفة من قسمين يقسم نهر الفرات المدينة الداخلية إلى قسمين، القسم الشرقي هو المركز الحضري الرئيسي وهو الأقدم استيطاناً عرف بالمدينة القديمة والقسم الغربي من المدينة وهو الأصغر والأحدث فيقع على الضفة الغربية من النهر الذي أقيمت فوقه ثلاثة جسور لوصل القسمين، ومن أهمها الجسر الكبير وكان في وسط المدينة على امتداده تقريباً شارع الموكب في جزئه المحاذي للسر الجنوبي للبرج المدرج، وبلغ طول هذا الجسر 132 م وجسر فخم أقيم على ثمانية ركائز كل منها على شكل سقيفة عكس تيار النهر⁽⁷⁾ و اعتمد نبو خذ نصر عند تجديد مدينته تصميمها هندسياً دقيقاً ومتسقاً كان في غاية الإبداع والتطور الحضري انعكس ذلك على هيئتها وأنماط عمارتها فأراد مدينة ملكية محصنة أسبغها ثوب العظمة لتليق بدولة معظمه، تبرز وترسخ سيادتها لمنطقة الشرق الأدنى القديم.

وكان مخطط مدينة بابل قد اتخذ قراراً مسبقاً في كيفية توزيع المنشآت المعمارية تبعاً لتوقعاتها الملائمة وظيفياً وصولاً إلى إضفاء طابع الأبهة والفخامة على جميع قطاعات المدينة، كما تحاشى تركيز البؤرة الحضرية ضمن رقعة محدودة فكان شارع الموكب الشريان الرئيسي للمدينة يربط شمالها بجنوبها ويوصل بين التكوينات المعمارية الرئيسة وغيرها والقائمة على امتداده، إذ لم تقتصر وظيفة هذا الشارع على صفته الاحتفالية⁽⁸⁾ المعروفة حسب وإنما كان شارعا رئيسياً لمختلف الفعاليات والأنشطة اليومية كمسار للحركة ... وتوزعت على امتداده أهم وأبرز التكوينات المعمارية الرئيسة للمدينة، ومما يلاحظ في بابل أن المصمم لم يتقيد بما هو مألوف في المدينة العراقية القديمة والمتمثل بالمعبد والقصر متجاورين أو متلاصقين وفي منطقة محدودة وإنما عمد إلى فصلهما عن بعضهما بمنطقة المركز فأنشئ القصر الرئيس (القصر الجنوبي) في القطاع الشمالي من المدينة، بينما بقي معبد مردوخ الإله الرئيس للمدينة في موضعه القديم أي القطاع الأوسط منها، ولعل الهدف من الفصل بين المؤسستين يرتبط بما شهده عهد نبو خذ نصر من تطور في تشكيلات البلاط والإدارة ولتعظيم السلطة السياسية المتمثلة بشخص الملك، الذي سعى إلى تحقيق التوازن بين المؤسستين مما أدى إلى توزيع منشآتها المعمارية على امتداد شارع الموكب، وأولى المعمار البابلي جل اهتمامه في تعريف الخصوصية الوظيفية لكل منها عبر المعالجات التفضيلية لتكويناتها وعناصرها المعمارية المميزة وبما يلائم خصوصياتها الكتلية الفخمة ...

لقد هدتنا نتائج التنقيبات الأثرية في بابل والدراسات الخاصة بطوبوغرافيتها في ضوء النصوص المسمارية إلى الصورة العمرانية للمدينة في عهد نبو خذ نصر⁽⁹⁾ فكان يحيط بها سوران منيعان الأول خارجي والثاني داخلي كل منهما مؤلف من أكثر من جدار واحد ... وكانت جدران السور ذات ارتفاعات عالية وبشكل متدرج يقدر أعلاه بنحو 30 م وكانت مدعومة بسلسلة من الأبراج كقلاع دفاعية بسبك 8.50 م تقريباً⁽¹⁰⁾، وطبق المعمار البابلي في أسوار بابل هندسة عالية الانتظام وحقق أرقى ما وصلت إليه فنون التحصين وكانت هذه الأسوار بحق أعجوبة في فن العمارة .

وكانت تخترق السور الداخلي 8 بوابات كل منها يرتبط بشارع رئيسي سمي باسم الإله الذي يقع معبده بالقرب منها، واتصفت بابل بشوارعها المنتظمة وقد ذكر ما لا يقل عن 25 شارعا بينها الشوارع الرئيسية الثمانية وشارعين لمسير الجند⁽¹¹⁾.

وبلغت العمارة الدينية في بابل أرقى مراحل النضوج والازدهار وانتشرت في مناطق مختلفة من المدينة بما في ذلك الأحياء السكنية كمعبد عشتار ومعبد نبو شخاري وغيرهما وحتى في القطاع الملكي وتحصيناته مثل معبد الآلهة ننماخ وبلغت الأبنية الدينية في بابل 179 معبدا ومزاراً⁽¹²⁾ (صومعة) في مقدمتها معبد الإله مردوخ إله مدينة بابل الرئيس الذي كان حياً متكاملًا ضم إلى جانب المعبد الرئيس الأرضي (إيساكلا) المعبد العالي المدرج ومنشآت مرافق بنائية كثيرة ...

وقد اتسم هذا الحي بطابع عمراني ذا مقياس كبير وبفخامة أحجام كتلتها وفي مقدمتها البرج المدرج الذي يضاهي في ضخامته أهرامات مصر ويفوقها من ناحية المعالجات المعمارية التفصيلية فكان بحق أعجوبة من عجائب العمارة ولولا تشويهات اليهود التي ألحقت به وما تعرض له من تخريب وهدم خاصة في عهد الملك الأخميني أحشويرش الأول 486 ق.م لعد هـ المؤرخون اليونان بين عجائب الدنيا⁽¹³⁾.

وإلى جانب معبد مردوخ كان في بابل 52 معبدا كبيرا آخر لمشاهير الآلهة، وكان من بين معابد ومزارات المدينة 55 مزارا (هيكلا) للإله مردوخ و3000 هيكلا للآلهة الايككي آلهة السماء و600 هيكلا للآلهة الانوناكي آلهة العالم السفلي 180 مزارا للإلهة عشتار و12 مزارا للآلهة السيبتي و180 مزارا للإله أدد وغيرها من المزارات الأخرى⁽¹⁴⁾.
وأما منشآت البلاط والقصر، فتحددت كما أشرنا في القطاع الشمالي للمدينة وتألفت من ثلاثة قصور كبيرة في مقدمتها القصر الجنوبي (قصر نبوخذ نصر) الذي يعد من أضخم القصور الملكية في العراق القديم إذ تبلغ مساحته 51000م2 اتخذ مقرا وبلاطا ملكيا وإلى الشمال منه خارج السور الداخلي يقوم قصر آخر أطلق عليه المنقبون اسم القصر الشمالي أو القلعة الشمالية ويمتاز إلى جانب فخامة بنائه بخصائص القلاع الملكية، أما القصر الثالث فهو ما يعرف بالقصر الصيفي واسمه (قصر حياة نبوخذ نصر) ومن الجدير بالملاحظة هنا وجود ثلاثة قصور فخمة في بابل عمرت وشغلت في عهد واحد وهي ظاهرة فريدة ولعل نبوخذ نصر أراد من تشييد وتعمير هذه القصور الثلاث إضفاء ثوب الأبهة الملكية على مدينته والتنوع في أنماط عمارتها إلى جانب تحقيق التوازن بين المنشآت الدينية والدنيوية خاصة وأن الأخيرة كانت أعظم شأنًا ورفعة.

مظاهر من عمارة بابل

مواد البناء

استعمل المعمار البابلي في إقامة التكوينات المعمارية في بابل مواد إنشائية متنوعة، والأساسية منها اللبن والآجر، كما هو معروف أن هاتين المادتين هما من ابتكارات سكان العراق القديم فكان لإبداعهما واختراعهما أثر مهم في تطور فن العمارة وأول استخدام للبن يعود إلى الألف السادس قبل الميلاد حيث استعمل في تشييد أبنية القرى الزراعية المتطورة في شمال ووسط العراق وقد اقتبس استعماله من جانب الكثير من الشعوب القديمة كما يدل على ذلك تسميته العراقية القديمة فكلمة اللبن بابلية استعملتها الأقوام القديمة ولا يزال يستعملها أهل العصر الحديث وكذلك يقال بالنسبة للآجر فكلمة الآجر العراقية قديمة (أكرو) انتقلت مع استعمال الآجر إلى لغات الحضارات القديمة ومنها الحضارة اليونانية حيث سماه اليونان بهيئة (أكوروس)⁽¹⁵⁾.

واستعمل اللبن والآجر كمادتين أساسيتين في إقامة التركيبات المعمارية في بابل وذلك لسهولة تطويعهما بيد البناء، وخلق تركيبات وعناصر معمارية وجمالية مع كالعقود والأقواس والأقنية والأفاريز وغيرها ... والملاحظ أن مادة اللبن استعملت في تشييد الأبنية الدينية (المعابد) ولا يرجع هذا إلى رخص تكاليفه وسهولة الحصول عليه فحسب وإنما يعود إلى موروث قديم تورثه العراقيون القدماء لأن أقدم الأبنية الدينية شيدت باللبن إضافة إلى نظرهم لخصوصية مادة الطين التي تصنع منها اللبن وما لها من نقاء وطهارة في اعتقادهم وإلى جانب اللبن والآجر استعملت مادة الحجر ولكن بنطاق محدود في الغالب وأستخدم في تعبيد مسارات شارع الموكب.

أما مادة الربط (الملاط) المستعمل في تشييد الأبنية فكانت متنوعة تبعا لنوع المادة الإنشائية فالأبنية المشيدة باللبن يكون ملاطها الصلصال الطين و انتقوا لذلك طينة خالية من الشوائب تمتاز بقابلية التماسك . وملاط الأبنية المشيدة بالآجر فكان من الجص أو الطين أو القار أو النوره، وقد توصل البابليون إلى طريقة مثلى لاستخدام مادة القار والتحكم في سيولتها وذلك بعد خلطها مع مادة النوره التي كان لها تأثير على درجة سيولة مادة القار في درجات حرارة مختلفة، وأظهرت نتائج التحليلات المخبرية لنماذج القار المستعمل في أماكن مختلفة من بابل أن نسبة النوره كانت أعلى ما يمكن في القار المستعمل كملاط في البناء (تصل إلى 25 وزنا) من القار المستعمل في تسييع جدران الحمامات في القصر الجنوبي وبنسبة أقل في التبليط و إكساء مجاري المياه حتى تصل النسبة 5% وزنا. وقد أظهرت التحليلات المخبرية بأن مصدر النوره هو أصداف القواقع النهرية حيث كانوا يفخرونها وتتحول إلى نورة نقية هذا مع إضافة نسبة 5% من التراب الأحمر النقي الخالي من الشوائب، فملاط القار للجدران يكون في خلطه 70% قار و 25% نوره و 5% تراب أحمر، وقد توصل

البابليون إلى هذا الابتكار بعد تجارب عديدة وصمدت أبنيتهم المشيدة بالآجر والقار دون تأثرها بدرجات الحرارة المختلفة⁽¹⁶⁾.

كما عرف البابليون مادة الإسمنت (الإسمنت البابلي) الأحمر والتي استعملت في القصر الصيفي، وتتكون من خليط من النوره والطين الأحمر (الطين الحري)، وهناك أيضا الإسمنت الأبيض الذي استعمل في القصر الرئيسي (القصر الشمالي أو القلعة الشمالية) وفي القصر الصيفي أيضاً، و أظهرت التحاليل المختبرية بأن هذا النوع من الإسمنت قريب الشبه من الإسمنت الأبيض اللون الذي يصطلح عليه بالإسمنت ذي حرارة تصلب إعتيادية، وهذا يشير إلى أن الإسمنت كان معروفا في العراق منذ عصور قديمة و ربما معرفتهم له يعود إلى الألف الثالث قبل الميلاد حيث استخدمت هذه المادة استخداما محدودا في أغراض الزينة المعمارية للأبنية الدينية في الوركاء ومن ثم تطور استعمالها و أصبحت مادة بناءية مهمة في مدينة بابل في العصر البابلي الحديث وكما ظهر في كل من القصر الرئيسي (الشمالي) والقصر الصيفي.

المظاهر العمرانية

إن المواد الإنشائية الأساسية التي شيدت بها عمارة بابل اللبن والآجر والتي امتازت ببساطتها وصغر حجمها وضعف مقاومتها للعوامل الجوية الطبيعية ورطوبة الأرض وأملحها مقارنة بمادة الحجر التي شيدت بها مباني فخمة عدت عمارتها من عجائب الدنيا مثل هرم خوفو الأكبر ... ولكن الشيء الجدير بالاهتمام هو أن المعمار البابلي استثمر هاتين المادتين اللبن و الآجر أفضل استثمار في إقامة تكوينات معمارية فخمة حققت قدرا ضخما من فن العمارة العالية بأشكال منسقة ومتناغمة واستفاد المعمار البابلي من قابلية تطويع مواده الإنشائية لإيجاد تركيبات ومظاهر معمارية في المعالجات التفصيلية لكتل المباني أضفت عليها الفخامة والجمال و أبعدها عن أشكال هندسية مجردة رتيبة . ومن بين تلك المظاهر المعمارية القوس (العقد) والقبو والقبه في تسقيف السطوح وهذه من أهم أسس العمارة، فقد أظهرت الاكتشافات الأثرية أن أقدم نوع من العقد الصحيح قد ظهرت في أقدم الأبنية القديمة في العراق في مدينة أريدو يرقى زمنه إلى الألف الرابع قبل الميلاد .

ومن المظاهر العمرانية الأخرى، ظاهرة الميل، إذ عمد المعمار البابلي إلى جعل ميل في معظم الجدران إلى الداخل وهذا المبدأ الذي يطلق عليه في فن العمارة مصطلح الميل أي BATTER قد بلغ 6.5-7.5 سم من ارتفاع كل متر⁽¹⁷⁾ من البناء في القصر الجنوبي مثلا، ولا شك في أن الهدف من ذلك إكساب البناء رشاقة فنية في مظهر الجدران و الأبراج كما أنه يكسب تلك الأبنية متانة وقوة بخلاف لو أنها شيدت بجدران عمودية (شاقولية) إذ أنها تتعرض للانهيال السريع.

ومن المظاهر المعمارية الأخرى التي اهتمت إليها الأثريون خاصة في واجهة الأبراج المدرجة والتي كانت في برج بابل أيضا هي أن الناظر عن كتب على الجدران يشاهد فيها تحديدا قليلا ولكن إذا ما نظر إليها من بعيد بدأت أوجعها مستقيمة مستوية وعلى جانب كبير من الرشاقة الفنية وتسمى هذه الظاهرة في فن العمارة بمصطلح Entasis ونشاهدها بوجه خاص في الأعمدة اليونانية الجميلة ويعزى اختراعها خطأ إلى اليونان ولكن اكتشافها في حضارة وادي الرافدين كان قبل عشرات القرون على ظهورها في الحضارة اليونانية، ومما لا يدع مجالا للشك في أنها كانت تراثا فنيا معماريا من العراق القديم ... وأن تفسير هذه الظاهرة هو أن الجدران لو جعلت مسطحة مستوية لبدت للناظر مقعرة ومشوهة ولكن التحدي البسيط الذي يحدث فيها يجعلها بموجب فن المنظور وخداع النظر مستوية رشيقة.

ومن العناصر المعمارية في بابل وخاصة في جدران المعابد بروز وجوها الخارجية أو ما يسمى بالطلعات وبين كل طلعة وأخرى دخله وبهذا تتألف الطلعات و الدخلات وهي ظاهرة معمارية لا تزال شائعة في بعض الأبنية الحديثة على أنها من التراث المعماري من حضارة وادي الرافدين وطبقت بنطاق واسع في عمارة بابل ليس في الأبنية الدينية (العابد) حسب وإنما في الأبنية الدنيوية (القصور) كما في واجهة القصر الجنوبي وجداري شارع الموكب وجدران الأسوار الداخلية والخارجية وكانت هذه الظاهرة تؤدي وظيفة التقوية والمتانة في الجدران بالإضافة إلى وظيفتها الفنية حيث تكسب الجدران منظرا رشيقا تكسر الرتابة في الجدران المستقيمة المستمرة ومثل ذلك يقال بالنسبة إلى نهايات الجدران العليا التي كانوا

يزينونها بريازة معمارية لكسر استقامتها عن طريق الشرفات البارزة وبين الشرفات منخفضة مما يكسب البناء منظراً معمارياً جميلاً.

المراجع العربية a.

العهد القديم .

طه باقر : مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، الجزء الأول . بغداد 1973 .

طه باقر : من تراثنا اللغوي . بغداد 1980 .

مارغريت روثن : تاريخ بابل، ترجمة زينه عازار و ميشال أبو الفضل، الطبعة الثانية . بيروت 1948 .
الدوريات

أ.و. جورج : " طوبوغرافية بابل "، سومر، مجلد 35 (1979) .

أكرم محمد عبد كسار : " نظام الحكم في شريعة حمورابي "، آفاق عربية العدد 11 (1987) .

بارشيل هرودا : " بعض الملاحظات عن طوبوغرافية بابل "، سومر، مجلد 41 (1985).

بوركات كينست : " اسم مدينة بابل "، سومر، مجلد 35 (1979) .

شاه الصيواني : " القصر الجنوبي قلعة نبو خذ نصر "، سومر، مجلد 35 (1979) .

يوهانس رينكر : " مدينة بابل أثناء العهد البابلي القديم "، سومر، مجلد 35 (1979) .

المحاضرات

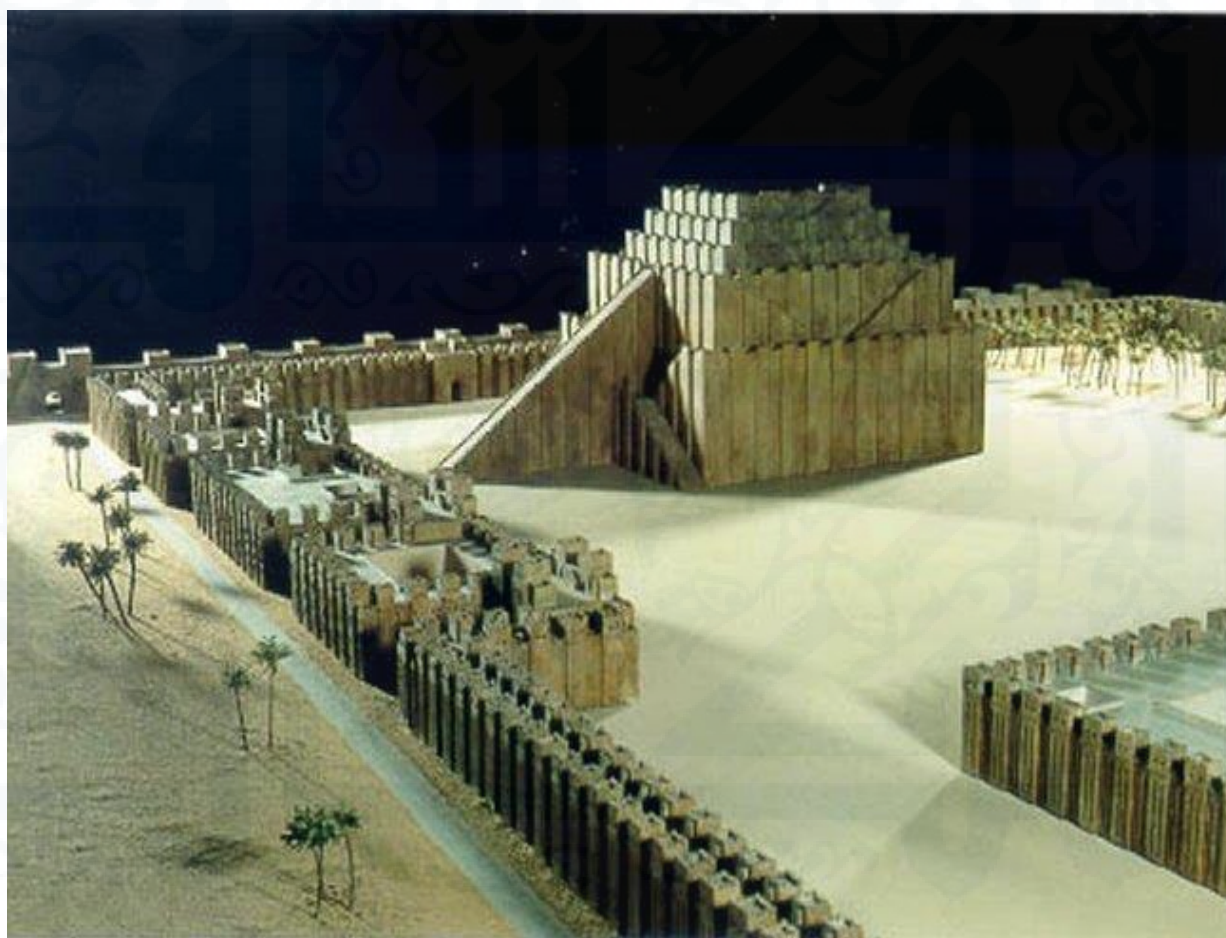
أكرم محمد عبد كسار : استخدام مادة القير والإسمنت في أبنية بابل، محاضرة أُلقيت في مركز دراسات الكوفة بتاريخ 4 / 5 / 1993 .

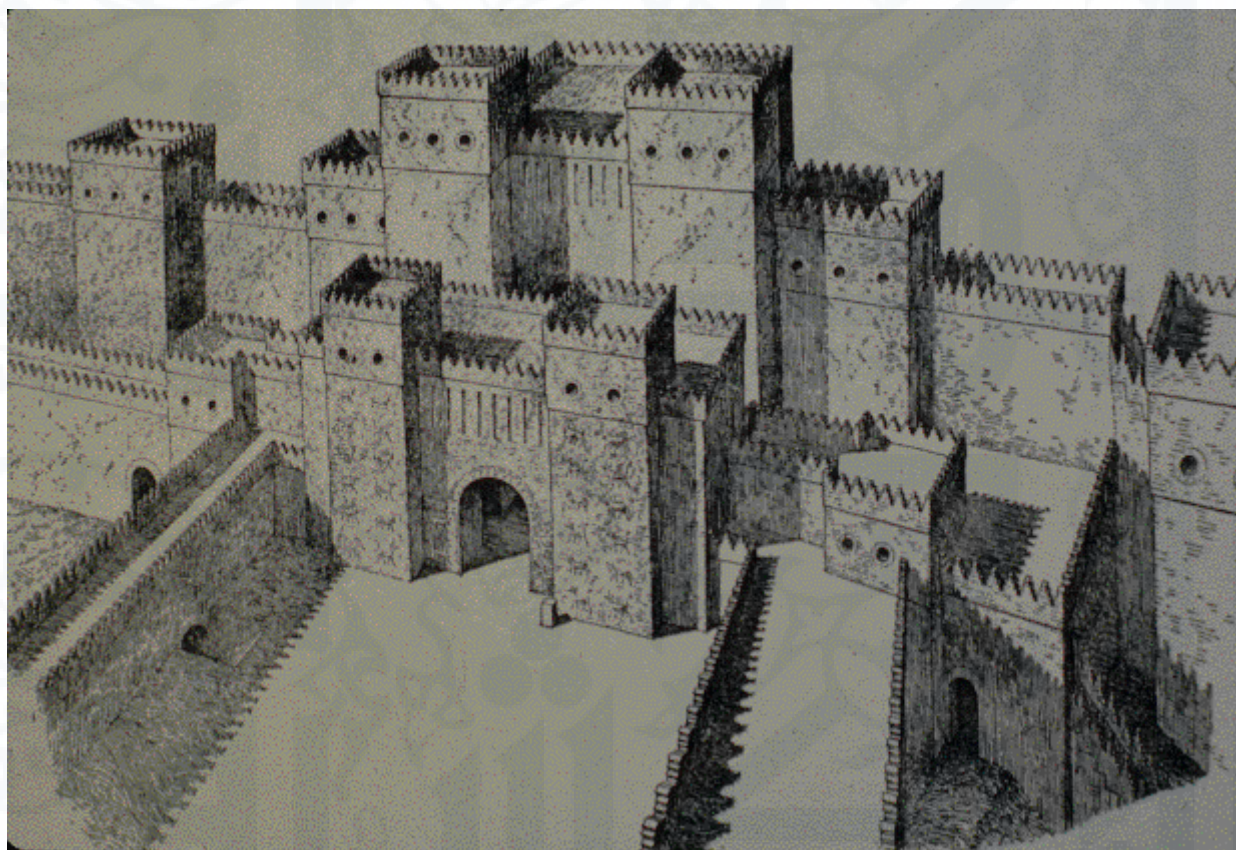
المراجع الأجنبية

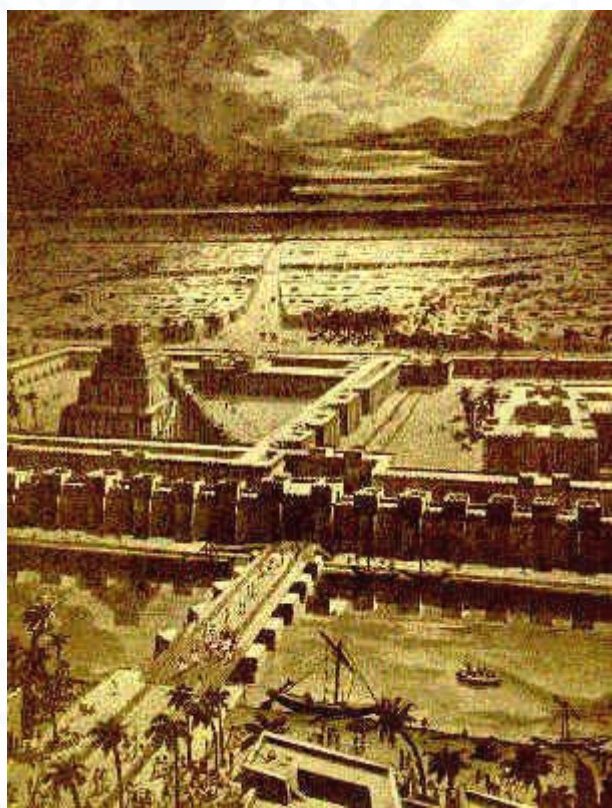
Gibson , M . The City and Area of Kish . Miami 1972 .

Koldawey , R . The Excavations at Babylon , Translated by A.S. Johns . London 1914 .

Urger , E . Babylon – Die Heliige Stadt – . Berlin 1931 .





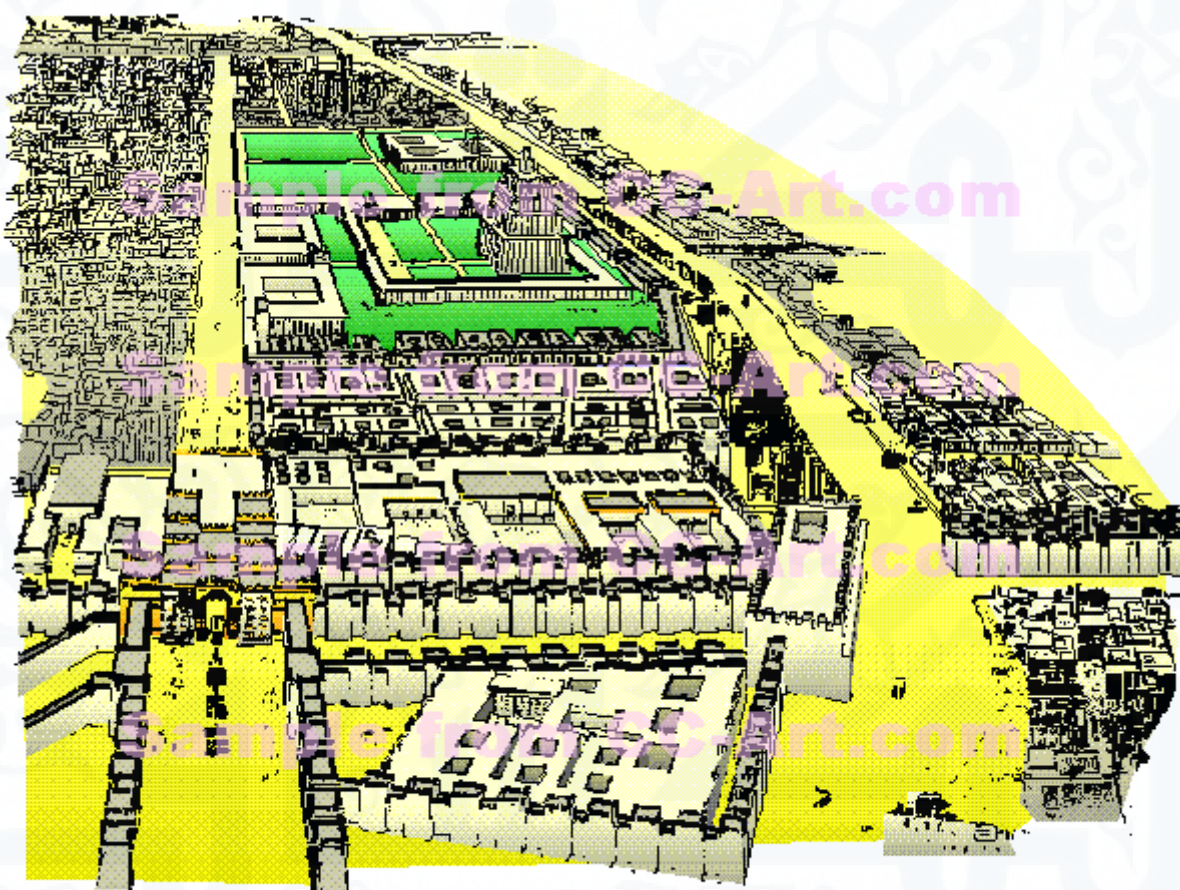




معبد ننماخ



خطأ



Babylon in the time of Nebuchadnezzar

The Palace at Babylon ('Southern Citadel '), in Iraq

about 600 BC



المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
18-3	د. كمال مخامرة د. زياد قباجة	معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس
29-19	د. عبير حسام الدين اللحام	منظمة الجامعة والتحديات الإدارية بنى القوى ومصادر التشاحن
40-30	أ.م.د. قيس حاتم هاني الجناحي	دراسة في نشأة النقود في بلاد ما بين النهرين
64-41	الباحث. جمال نصر عبد الكاظم	اثر برنامج رابيسك RISK في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء
93-65	م. ابراهيم ناجي الشباني	مشكلة أبيي بين شمال السودان وجنوبه - دراسة في الجغرافية السياسية
108-94	أ.م.د. سامي حمود الباحث. علياء جاسم	منهج ياقوت الحموي في معجمي الأدباء والبلدان - دراسة مقارنة
128-109	د. فاطمة عمران راجي	أثر نظرية فرويد على السريالية (سلفادور دالي أنموذجاً)
151-129	م.د. صادق عبيس الشافعي أ.م. علي تركي شاكر م.د. محمد كاظم منتوب	اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت)
159-152	أ.م.د. عبد العظيم فيصل صالح	شعر دختنوس بنت لقيط التميمي (جمع وتحقيق ودراسة)
180-160	م.م. حنان عبد الكريم عمران الدليمي	العوامل البيئية المؤثرة على محاصيل الحبوب الشتوية في قضاء الهاشمية للموسم (2004-2010) - دراسة مقارنة في الجغرافية الزراعية
197-181	أ.م.د. إياد محمد علي الأرناؤوطي	دلالة السياق غير اللغوي في سورة يوسف - دراسة في تفسير الميزان
216-198	الباحث. رائد عبد الكاظم	أثر استخدام أنموذج مارازانو
233-217	م.م. علي سداد جعفر	أثر اللغة العربية في اللغة العبرية في ترجمة معاني القرآن الكريم ومشكلات التراجم العبرية
242-234	أ.د. ستار جبار الجابري	الدور السياسي لليهود في ألمانيا
249-243	د. محمد جاسم حمزة الدليمي م.م. فالح ظاهر عبد غنام	الحسن بن علي بن زياد البجلي ودوره في رواية علم الحديث (ت220هـ)
263-250	م.م. محمد عبد الرسول الشمري	الإرشاد التربوي والنفسي ودوره في تحقيق أهداف العملية التربوية - دراسة تحليلية -
275-264	د. فاضل كاظم حنون د. انتصار ناجي عبد الزنكي	رايات الآلهة في مصر القديمة
292-276	د. مهند عاشور شناوة	نصوص اقتصادية من عصر الملك السومري ابي سين آخر ملوك سلالة اور الثالثة
308-293	م.م. منال خليل سلمان الجبوري	مناهل فقهية من الطب النبوي
322-309	د. عامر عجاج حميد	الجراد في مصادر التراث - الاثر الاقتصادي واساليب وذهنيات التخلص منه

334-323	أ.م.د. أكرم محمد عبد كسار	فن العمارة ببابل في عصر نبوخذ نصر
356-335	أ.م.د. حسين عبد العال اللهيبي	الخطابة العربية في العصر الوسيط (656-1213هـ) - دراسة في الموضوع والفن
367-357	أ.م.د. كاظم مرشد ذرب د. فاطمة عمران راجي	واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية في محافظة بابل
393-368	أ.م.د. صالح كاظم عجیل	الفرار اللغوي في كتاب سيبويه - دراسة في استقرانه واصطلاحه وعمله
412-394	Dr. Jassim M. Rayhan Abeer Ali	The Impact of Using Classroom Interaction on Teaching English Grammar for First Year Iraqi EFL University Learners
441-413	أ.د. فرحان عبيد عبيس الباحث. حيدر حسين كريم	أثر استعمال استراتيجية التخيّل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية وأستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط
454-442	د. رفاه عبد الحسين الفتلاوي	سياق الحال في خطبة الإمام زين العابدين (عليه السلام) في مجلس يزيد
478-455	أ.م. شيماء حمزة كاظم الباحث. محمد فرحان عبيد	اثر استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في تحصيل واحتفاظ طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافي
487-479	د. رفاه علي نعمه العزاوي	الرفاء القديم بين الانوثة والذكورة متمم والخنساء انموذجا
502-488	أ.م.د. عبد السلام جودت	مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم
522-503	أ.م.د. عبد الستار نصيف جاسم الباحث. صباح هاشم كريم حميد	آثار الوزير طلائع بن رزيك العلمية
540-523	أ.م.د. صبيح مزعل جابر المالكي	سمات الكتاب الأدبي القديم وخصائصه الفنية (الجاحظ أنموذجا)
566-541	أ.م.د. رحيم علي صالح اللامي م. ابتسام صاحب موسى الزويني	مقروئية كتب المطالعة للصف الخامس الإعدادي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص
598-567	أ.د. عبد الاله رزوقي كربل أ.م.د. عايد جاسم الزاملي الباحث. علي حمزة الجوذري	العمليات الجيومورفية والأشكال الارضية الناتجة عنها في ناحية الشنافية
621-599	أ.د. أسعد محمد علي النجار م.م. إسراء فاضل أمين	أثر المجالات الدلالية في توزيع البحور الشعرية
634-622	أ.م. د محمد علي مرزا	مشكلة السكن في مدينة بغداد
647-635	د . رفاه علي نعمه العزاوي	أسس الجمال للمرأة الجاهلية من خلال معلقة امرئ القيس

**مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس
ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم**

أ.م.د. عبد السلام جودت

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

**The Tendency Level of the Students of College of Basic Education
Towards Using the Modern Techniques in Teaching and the Level of Their
Motivation for Achievement**

Assist. Prof. Abdel Salam Jawdat (Ph.D.)

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The research aims at recognizing the tendency of the students of College of Basic Education towards using the modern techniques in learning and the level of their motivation for achievement and to identify the differences between the tendencies of the students of College of Basic Education towards using the modern techniques which are attributed to gender, academic specialization, and academic stage. The sample of the research is (160) male and female students of College of Basic Education. The researchers have used the descriptive correlative approach and prepared two tools for the research: the tendencies of the students towards the technical learning and the motivation for achievement. The arithmetic means, the standard deviations, the relative weight, the T test in two independent samples, and Berson's correlative factor have been used as statistic means. The results reveal that the degree of tendency towards using the modern techniques in learning is high for the relative weight is (81%), and there is a statistically referential relationship between the total degree for the tendency towards using the modern techniques and the total degree for the motivation for achievement. There are also statistically referential differences between the total degree for the tendency towards using the modern techniques attributed to the variables (gender, academic specialization, and academic stage).

ملخص البحث :-

يهدف البحث الحالي الى الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم، والكشف عن علاقة اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والدافعية للإنجاز، وكذلك التعرف على الفروق بين اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والتي تعزى إلى الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، وبلغت عينة الدراسة (160) من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية، وقدم استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعد الباحثان اداتين لأغراض البحث الحالي وهما (اتجاهات الطلبة نحو التعليم التقني، الدافعية للإنجاز)، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل احصائية، وظهرت النتائج ان درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية حيث بلغ الوزن النسبي (81%)، ووجود علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز، ووجود فروق دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية).

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث Problem of the research :-

لاشك ان استخدام التقنيات الحديثة في التدريس تسهل عملية التعلم، وتجعل الموقف التعليمي اكثر متعة وعمقاً، لذا كان من ابرز اهداف التربية المستدامة توظيف هذه التقنيات والوسائل في الموقف التعليمي، وهذا يتطلب دعفاً للطلبة لتوليد مستوى عالٍ من الدافعية نحو استخدامها. ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات التربوية الحديثة، قد اخذ مساراً عكسياً

تماماً لما هو مخطط له من قبل البرامج التربوية، حيث ان معظم الطلبة في الوقت الحاضر يحاولون التهرب من استخدام التقنيات التربوية الحديثة للاستفادة منها في مجال التدريس كونهم سيصبحون معلمين مستقبلاً لذا كان ضرورياً العمل على جعل الجامعة اداة لتغيير اتجاهات الطلبة نحو التقنيات الحديثة، كما نجد الاصوات تتعالى الى وجوب تعديل المنهج التقليدي، وضرورة تخصيص بعض الحصص للنشاط الصفي خاصة بعد ان لاحظ بعض المدرسين زيادة اقبال الطلاب ومشاركتهم في اعمال ترفيهية بعيدة عن توظيف تلك المشاركات وتحويلها إلى مشاركات علمية هادفة لذا لابد من وضع منهج يقوم على تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم وإشباعها وان يحوي على أنشطة تهتم اهتماماً زائداً بنشاط الطلاب الذاتي كي تتم عملية توظيف للمعرفة التي يكتسبونها في المؤسسة التعليمية (الحمداي، 2010، ص19).

ولما كانت الجامعة واحدة من المؤسسات التي أوجدها المجتمع لتربية ابنائه وفق القيم الاجتماعية السليمة في ضوء الاسس التربوية والعلمية الهادفة لذلك يجب ان تنصب العناية نحو التقنيات التربوية الحديثة كي تتمكن من تغيير اتجاهات الطلاب ايجابياً نحوها وان تعلمهم طريقة التفكير الصحيحة وبالتالي زيادة الدافعية للإنجاز. فمهمة الجامعة اذن هي التأثير في سلوك طلابها تأثيراً منظماً يرسمه لها المجتمع ممثلاً في فلسفته التربوية والاجتماعية والاقتصادية، فالتقنيات التربوية ليست مجرد ادوات يتم استخدامها لغرض التعرف عليها فقط بل هي تستخدم من اجل توصيل المادة العلمية بصورة اسرع واسهل واقل جهداً واكثر ثباتاً في الذهن. ومن خلال عمل وخبرة الباحثين في التعليم فقد لاحظنا ظاهرة ابتعاد اغلب الطلبة عن استخدام التقنيات التربوية، وقد اكد ذلك بعض الاساتذة حيث اشاروا الى ظهور الاتجاه السلبي نحو استخدامها لدى الكثير منهم، وعليه فان البحث الحالي محاولة لتشخيص وتعديل الاتجاهات السلبية وقلة الدافعية نحو استخدام التقنيات التربوية الحديثة. لذلك نتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:-

ما علاقة اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والتي تشمل (استخدام الحاسوب، استخدام المكتبة الافتراضية، استخدام جهاز عرض البيانات Data Show، استخدام Over Head، استخدام المحاضرة الالكترونية، استخدام الانترنت) بالدافعية للإنجاز.

وانبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة؟
2. ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية التربية الاساسية ؟
3. هل توجد علاقة دالة احصائياً بين اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والدافعية للإنجاز؟
4. هل توجد فروق دالة احصائياً بين اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى الى الجنس؟
5. هل توجد فروق دالة احصائياً بين اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى الى نوع التخصص العلمي؟
6. هل توجد فروق دالة احصائياً بين اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى الى المرحلة الدراسية (الاولى والرابعة) ؟

أهمية البحث Importance of the research:-

شهدت السنوات الاخيرة تغيرات متلاحقة وسريعة في تكنولوجيا المعلومات، وهذه التغيرات ليست كمية فحسب، بل نوعية ايضاً. ولذا فان لهذه التغيرات بالغ الاثر في كافة جوانب المجتمع الانساني، حيث التغير من مجتمع الصناعة الى مجتمع المعلومات، والانتقال من العمل البدني الى العمل العقلي، والانتقال من انتاج البضائع الى انتاج المعلومات وتسويقها.

ان العصر الذي نعيش فيه يتميز بالتغيرات السريعة والتطورات المذهلة في جميع جوانب المعرفة العلمية، وكانت وظيفة التربية هي اعداد الفرد للحياة المدنية ليكونوا عمالاً منتجين ومتعلمين، ويعد التدريس من الجوانب التربوية التي تحتاج الى تحديث لتلائم العصر التقني والتكنولوجي الذي يخطو خطى واسعة وقفزات سريعة نحو اكتشاف المعارف على نحو لا يتماشى مع الطرائق الاعتيادية المعتمدة على الحفظ والاستظهار للمعلومات. لذلك لابد من ايجاد طرائق جديدة تهتم ببناء المتعلم وتزويده بالخبرات التعليمية المتنوعة المطلوبة لحل المشكلات العلمية والحياتية فضلاً عن تنمية مهاراته العقلية.

وفي ظل تلك التطورات الحديثة اتجهت التربية نحو تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو التقنيات التربوية والتي يعد اكتسابها احد الاهداف الاساسية للتربية كونها محددات موجبة للسلوك الاجتماعي ومن ابرز مظاهر الشخصية ولها اهمية كأهمية

الدوافع وهي ناتجة عن الخبرة والتعلم، وبذلك فإن أهمية التعلم تأتي من كونه يساهم مساهمة فعالة في خلق الاتجاهات واكتسابها وتوجيهها بالاتجاه الصحيح (ملحم، 2001، ص162)، كما ان تنميتها تعني الاحساس بحب تلك التقنيات والاهتمام بها وبالتالي الامام بمفاهيمها الاساسية والثانوية (المليجي، 1985، ص512)، فهي وسائل تعمل كقوة دافعة للتعلم تؤدي الى فاعلية اكثر وتحصيل عالي المستوى ورغبة في مواصلة الدراسة مستقبلاً. وتوفر ايضاً خبرات غنية وحية ومشوقة ومتعددة تستجيب لاهتمامات الطلبة وميولهم المختلفة، وهي تشد من انتباههم وتقلل من مشاركتهم ومناقشتهم (الحيلة واخرون، 2010، ص164). وفي هذا الصدد يشير (بركات) الى ان التعلم الذي يؤدي الى اكساب الطلبة اتجاهات ايجابية، يكون اكثر نفعاً من ذلك التعلم الذي يؤدي الى مجرد اكساب المعارف، اذ تخضع العلوم والمعارف باستمرار لعوامل النسيان بينما يظل اثر الاتجاهات مستمراً نسبياً (بركات، 1997، ص175).

فالاتجاهات الايجابية التي تهتم التربية الحديثة بغرسها عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية بمعنى انها تمثل نظاماً متطوراً للمعتقدات والمشاعر والميول السلوكية تنمو باستمرار نمو المتعلم وتطوره وتكون اتجاه شيء محدد، اذ ليس بالإمكان تكوين اتجاهات حيال اشياء لا يعرفها ولا يتفاعل معها انما يجب ان تكون في محيط ادراكه (فودة، 2003، ص5) وللمدرس والطريقة التي يتبعها في استخدام التقنيات التربوية اكبر الاثر في تنمية الاتجاهات او اعاققتها عن النمو، عن طريق توفير المناخ الصفي المناسب من خلال مناقشته لطلابه فيما يعرض من اراء وافكار تتضمنها المادة الدراسية ومنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم (زيتون، 2001، ص109). ولتحقيق ذلك ينبغي ان يكون المتعلم عنصراً ايجابياً فاعلاً في عملية التعلم والتعليم.

لذلك تطور الاهتمام بالتقنيات التربوية التعليمية التعليمية، واستخدامها بشكل صحيح، فبعد ان كانت مجرد وسائل ايضاحية معينة، وتوافرها في وقت المحاضرة كان امراً ثانوياً، وجودها او عدمه لم يكن يؤثر في النشاطات المخططة، ولا في تحقيق الاهداف، اصبح استخدامها الان بشكل متكامل في خطة الدرس مع باقي العناصر من مصادر التعلم المهمة، وينظم المدرس نشاطات تعليمية للطلبة حول استخدامها، ليكتشف المتعلم الحقائق والمعلومات منها ويشارك فيها المتعلم مشاركة فعالة ايجابية، وقد ارتبط هذا التغير بالتطورات التي حصلت في الجوانب الاخرى من العملية التربوية، التي انتقل الاهتمام فيها من التعليم الى التعلم، ومن دور المدرس الى منظم للتعلم، ومن التقيد بالكتاب المدرسي إلى الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة، ومن التعلم الموحد المقنن الى التعليم الفردي او الرمزي، الذي يعرف الان كأسلوب في العمل وطريقة في التفكير وحل المشكلات بتكنولوجيا التعليم حيث تلعب التقنيات التعليمية دوراً مهماً في هذا المخطط المنهجي، الذي يبدأ بتحديد الاهداف السلوكية ويعمل على اتباع اسلوب النظم في تحقيق هذه الاهداف (الحيلة، 2010، ص147).

ان اسلوب استخدام التقنيات التربوية الذي يتبعه المدرس ومدى اشراكه الطلبة واضح في حصولهم على الخبرات المخطط لها، فهو المسؤول عن تهيئة الاجواء المناسبة للتعلم عند استخدام التقنيات التربوية وينبغي ان يطمئن على حسن سير الخطة الموضوعية في الاستخدام (علي، 1990، ص46).

لقد اهتم كثير من التربويين بدراسة الدافعية (Motivation)، التي تعد من العوامل المهمة والمؤثرة في التعلم، إذ تعمل على جعل المتعلم يتصرف بفاعلية عند تعلم المادة الدراسية، وممارسة النشاطات التعليمية المتنوعة لتحقيق الاهداف التعليمية المطلوبة، وتؤثر في نوع الممارسات التي يقوم بها المدرس اثناء عملية التعلم.

لذلك تتبع أهمية الدافعية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز اهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل، لان الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه الى بعض النشاطات دون اخرى وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة بشكل نشط وفعال، لذا فالدوافع لها اثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون وجود دافع لهذا التعلم، لان نشاط الفرد ومعرفته الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف (الحيلة، 2010، ص138).

ان اثارة الدافعية يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم وتجعله يقوم بواجباته في حينها ويسأل أستاذه ويسهم في النقاش الصفي، لأنه يعلم أن مثل هذا التعلم مفيد له في حياته المستقبلية او لأنه يستمتع بموضوع الدرس او الاثنين معاً.

ويرى (نبيل، 2000) بأن للدافعية اثراً واضحاً ومميزاً في عملية التفاعل الصفي، اذ انها تؤدي الى اثارة الطلبة للتعلم، وتفعيل ادائهم داخل الصف وزيادة مستوى تحصيلهم، كما تجعلهم قادرين على القيام بالنشاطات المنهجية واللامنهجية (نبيل، 2000، ص167).

وتعتبر هذه الدراسة اضافة لتراث نظري حول متغيرات الدراسة، وبالتالي يمكن تقديم اطر نظرية مستقبلية لتفسير الابعاد العامة لمعرفة علاقة اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والتي تشمل (استخدام الحاسوب، استخدام جهاز عرض البيانات Data show، استخدام جهاز Over Head، استخدام المحاضرة الالكترونية، والانترنت بالدافعية للإنجاز). وفي ضوء ما تقدم تكمن اهمية البحث الحالي فيما يلي:-

1. تزويد العاملين في حقل التربية والتعليم بشكل عام بمفاهيم اضافية تتعلق بأساليب اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة.
2. تصميم خطط تربوية ارشادية لدعم وتنمية اتجاهات الطلبة في كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة.
3. تنوير القائمين على التقنيات التربوية بأهمية اتجاهات الطلبة نحو هذه التقنيات لتنمية دافعيتهم للإنجاز.

- اهداف البحث Aims of the research:-

يهدف البحث الى :-

1. الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
2. الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل.
3. الكشف عن علاقة اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس والدافعية للإنجاز لديهم.
4. التعرف على الفروق بين اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات والتي تعزى إلى الجنس والتخصص العلمي والمرحلة الدراسية.

- حدود البحث Limitations of the research:-

يقتصر البحث على :-

- أ- الحد البشري: طلبة كلية التربية الاساسية / جامعة بابل ولأقسام العلمية والإنسانية وللدراسة الصباحية فقط.
- ب- الحد المكاني: جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية.
- ج- الحد الزمني: الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2013/2014.
- د- الحد المعرفي: الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة، الدافعية للإنجاز.

- تحديد المصطلحات Items definition :-

أولاً : الاتجاه Attitude وعرفه:

1. (سماره والعديلي 2008)

- بانه (استعداد نفسي او تهيؤ عقلي عصبي قابل للاستجابة الموجبة او السالبة نحو اشخاص او موضوعات او مواقف او رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة)(سماره والعديلي، 2008، ص23).
2. (الحمداني، 2010)

بانه (استجابة متعلمة تعبر عن قوة انجذاب الفرد نحو الموضوعات والاشخاص والمواقف التي يصادفها سلباً او ايجاباً متأثراً الى حد كبير بأساليب التنشئة الاجتماعية).(الحمداني، 2010، ص37).

- التعريف الاجرائي للاتجاه:

هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة اثناء اجاباتهم على الاستبيان المعد من قبل الباحثان والذي يحدد اتجاهاتهم الايجابية او السلبية نحو التقنيات الحديثة.

ثانياً : التقنيات التربوية Educational Technique وعرفها :

هي اجهزة وادوات ومواد يستخدمها المعلم، لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني وشرح الافكار، وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات، وغرس القيم دون ان يعتمد المدرس على الالفاظ والرموز والارقام، وذلك للوصول بالمتعلمين الى الحقائق العلمية والتربوية بسرعة وكفاءة (الحيلة، 2010، ص13).

ثالثاً : الدافعية Motivation:-

1. زيتون (2001) بأنها:

(حالة داخلية في الطالب تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي من اجل القيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم) (زيتون، 2001، ص136).

2. ابو جادو(2009) بأنها:

(حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال اقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف الى اشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات) (ابوجادو، 2009، ص292).

- التعريف الاجرائي للدافعية :-

بأنها (الحالة الداخلية لدى المتعلم التي تدفعه الى الرغبة في الحصول على المعلومات والاستزادة من المعرفة وتجاوز الصعوبات التي تحول دون الحصول على المعرفة وحرصه في معالجة الموضوعات علمياً عن طريق رغبته في استخدام التقنيات الحديثة مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الدافعية للإنجاز المعد لأغراض هذا البحث).

رابعاً : الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:-

1. ابوجادو(2003):

بأنها (حالة داخلية تحرك افكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفية، ووعيه، وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة او استمرار الاداء، للوصول الى حالة توازن معرفية معينة)(ابوجادو، 2003، ص292)

2. سمارة والعديلي (2008) :-

بانها (طاقة كامنة تدفع المتعلم وتؤدي الى رفع مستوى ادائه وتحسينه والى اكتساب معارف ومهارات جديدة) (سمارة والعديلي، 2008، ص94).

- التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها افراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز.

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الإطار النظري :-

المفهوم الشائع لمصطلح التكنولوجيا هو استعمال الكمبيوتر والاجهزة الحديثة، ولكن هذه النظرة محدودة الرؤية، فالكومبيوتر نتيجة من نتائج التكنولوجيا بينما التكنولوجيا هي طريقة للتفكير وحل المشكلات، وهي اسلوب التفكير الذي يوصل الفرد الى النتائج المرجوة أي انها وسيلة وليست نتيجة، وانها المعلومات والمهارات بهدف الوصول الى نتائج لإشباع حاجة الإنسان وزيادة قدراته.

وقد حددت الدراسات حول هذا الموضوع اهداف "التكنولوجيا وتنمية التفكير" في عدة اهداف منها : تنمية التفكير الابتكاري في دراسة وتحليل المشكلات، اصفاء البهجة والمتعة على العملية التعليمية التعلمية لكل من التلميذ والمعلم، حيث يتم العمل في مجموعات عمل صغيرة، ملاحقة ومتابعة التغيرات التكنولوجية المستمرة وأثرها على المجتمع سلباً وإيجاباً، والجهود التي تبذل للتحكم فيها، التعامل مع الاجهزة والمعدات التكنولوجية لتنظيم ادائها مع صيانتها وتطويرها، واكتساب بعض المهارات الاساسية في استخدام العدد والادوات البسيطة، ومع تطبيق قواعد الامن والسلامة في استخدامها، زيادة الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في الانتاج، ترشيد استخدام الموارد المتاحة لحل المشكلات البيئية باستخدام باقي الخامات، وتطبيق حل المشكلات للوقاية من الاخطار الطارئة، وتجنب اثارها السلبية، تنمية الوعي باستشعار المشكلات قبل ظهورها، واتخاذ الاحتياطات الواقية لتجنب اثارها، وتعرف مصادر التعلم المختلفة معها، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي او المعلم فقط، وزيادة المشاركة الايجابية والعمل التعاوني في فريق، والتدريب على اسلوب طرح الآراء، ومناقشة الآخرين واحترام الرأي الاخر.

وقد ادت التقنيات الحديثة في مجال المعلومات الى الخفض من تكاليف الانتاج والتنوع في المنتجات، كما افضت الى ظهور منتجات جديدة تماماً، ولذا اصبحت تكنولوجيا المعلومات تشكل تهديداً بعيد المدى لسلطة رأس المال ونتج عن ذلك ما يعرف بحرب المعلومات، حيث نجد الصراع للسيطرة على المعرفة في كل مكان (الفن توفلر، 1992، ص119-125).

ومن هنا تبرز اهمية خلق اتجاهات ايجابية نحو التكنولوجيا على اعتبار ان الاتجاه يعني ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين، بدرجة او بأخرى من التفضيل او عدم التفضيل، ويشير التقييم الى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية

والسلوكية، سواء كانت صريحة أو ضمنية (Eaqley & Chaiken, 1993). وبذلك فإن الاتجاهات هي بمثابة ميول متعلمة وضمنية لاستجابات تفضيلية، يمكن استنتاجها من خلال الميول السلوكية للاقتراب أو التجنب والتفضيل أو عدم التفضيل لموضوع الاتجاه (Osgood, 1957).

ويقدر باتشير الاتجاهات نحو الحاسب كموضوع للاتجاه. وقد كشفت الدراسات التي اهتمت بعلاقة الاتجاه نحو الحاسب الالى باستخدامها الى ان الاتجاه الايجابي نحو الحاسب يرتبط ايجابياً بالتفوق في استخدامه، بينما يرتبط قلق الحاسب او الخوف سلبياً بمهارة الاداء (Speier, et al, 2000, P.10).

ولذا اهتم الباحثون بدراسة اتجاهات الأفراد نحو الحاسبات الالية كمحاولة للكشف عن كيفية تفاعلهم مع تكنولوجيا الحاسب الالى. وقد كشفت بحوث اتجاهات الطلبة نحو الحاسب الالى عن نتائج متباينة، تمثلت في مدى كبير من الاتجاهات يتراوح من الإدمان الى المخاوف المرضية.

- مكونات الاتجاه :-

للاتجاه كما هو معلوم ثلاث مكونات تحددها الدراسات على النحو التالي :

1. المكون الفكري (المعرفي) Cognitive Component

يعتمد اتجاه الفرد نحو الموضوعات أو الأشخاص على ماذا يعرف عنهم، إذ أن المكون المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية، كالتمييز، والفهم، والاستدلال، والحكم، لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية كتلوث البيئة أو محو الأمية، جانباً عقلياً يختلف في مستواه باختلاف تعقيد المشكلة (محمد، 2004، ص126).

2. المكون الانفعالي (العاطفي) Affective Component

ويتصل هذا المكون بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، فإذا أحب موضوعاً اتجه إليه وإذا نفر من موضوع مال عنه، أي أن المكون الانفعالي للاتجاه هو درجة تقبل الشخص لموضوع ما أو نفوره من هذا الموضوع (ربيع، 2008، ص195).

3. المكون السلوكي (الميل للفعل) Behavioral tendency Component

وهو الاستعداد للاستجابة بطريقة معينة إزاء هدف الاتجاه، وهو يمثل أساليب الفرد السلوكية إزاء المثير سواء كانت ايجابية أو سلبية، وبعبارة أخرى يتضمن نزعات الفرد السلوكية تجاه المثير، وهو يعبر عن الفعل الحقيقي، ويمثل كل من المكون المعرفي والمكون الوجداني التعبير الداخلي للاتجاه، في حين يمثل المكون النزوعي التعبير الخارجي للاتجاه (الحمداني، 2010، ص45).

- خصائص الاتجاهات وأهمها :

1. تكتسب ويمكن تعلمها بطرق عديدة.
2. تتصف بالثبات نسبياً ويمكن تعديلها وتغييرها.
3. قابلة للقياس والتقويم.
4. وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
5. تعد نتاجاً للخبرة السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتعد مؤشر للسلوك في المستقبل.
6. قد تكون ايجابية او سلبية وفردية تجاه مثيرات معينة (ملحم، 2001، ص336).

- وظائف الاتجاهات :-

يحدد اصحاب الاختصاص وظائف الاتجاهات في النقاط الآتية :-

1. الاتجاه يحدد طريقة السلوك ويفسره.
2. الاتجاه يضم العمليات كالدافعية والانفعالية والمعرفية حول المجال الذي يماشيه الفرد.
3. الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد واقله وفعاله وتفاعله مع الآخرين.
4. الاتجاهات تربط الفرد ببيئته الخارجية.
5. الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.(عطيفة، 1995، ص43)،(ملحم، 2001، ص163).

- دافعية الإنجاز Achievement Motivation :-

يشير "ماكلياند" (Meclelland, 1985) الى ان دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وان هذا الشعور يعكس مكونين اساسيين هما : الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من اجل النجاح وبلوغ الافضل والتفوق على الآخرين.

ويؤكد اتكنسون "Atkinson" ان الدافع للإنجاز هو استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة لتحقيق نجاح ما يترتب عليه نوع من الاشباع، ويتحدد السلوك التحصيلي بواسطة : الدافع لتحقيق النجاح : وهو قيام الفرد بأداء مهمة أو عمل نشاط ما لرغبته في الحصول على خبرة النجاح فيضع اهداف معتدلة الصعوبة.

الدافع لتجنب الفشل : وهو تجنب عمل ما او اداء مهمة خوفاً من الاخفاق فيختار الفرد اهداف بسيطة لتحقيق النجاح او اهداف صعبة لإرجاع الفشل الى صعوبة المهمة (عدس وتوق، 2002، ص126).

ويؤكد قشقوش ومنصور (1979) ان دافعية الإنجاز العالية تحفز افرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وان هذه الفئة من الافراد تعمل على اداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فان منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب ويرى "Dov Elisor" ان الدافع للإنجاز ذو ثلاثة اوجه هي :

الكيفية السلوكية (معرفية وجدانية وسيلية)، ونوع المواجهة (مواجهة الذات ومواجهة المشكلة)، وبعد الزمن (قبل واثنا وبعد اداء المهمة) (النابلسي، 1993، ص260).

ان الدافعية للإنجاز هي احدى الحاجات العشرين التي حددها عالم النفس الانكليزي "موراي" والتي تعني تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية او الكائنات البشرية او الافكار وتناولها وتنظيمها واداء ذلك بقدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة حيث تؤكد دراسات التحليل العاملي ان دافع الإنجاز يتضمن ثلاث مكونات اساسية هي : الطموح والجهود المستمر والمثابرة والجد والتحمل (ابو حطب، 1980، ص356).

وقد بين ماكلياند Mac Cleland وآخرون منذ الخمسينات ان الدافعية للإنجاز والتحصيل تؤثر في حياة الافراد والشعوب، وقد بينوا عبر دراسات مطولة ومعقدة دور الدافعية للإنجاز في تقدم المجتمعات والشعوب. وقد وضع ماكلياند في عام 1961 كتابه الشهير " الشركات المنافسة " The achieving Society الذي توصل فيه من خلال دراساته الى ان البلاد التي تتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز تحقق مستويات اعلى من النمو الاقتصادي وصنف المجتمعات على اساس ما لدى ابنائها من دافعية الى الإنجاز والتحصيل، وتوج اعماله بكتابه الشامل (الدافعية الانسانية) عام 1985 (فطيم، 1989، ص20).

وتؤكد الدراسات في ادب الموضوع ان الدافعية للإنجاز وفق تصور ماكلياند تتضمن سمات اساسية كادراك الزمن، وكراهية الاهدار، والالتزام بالعمل، والكفاءة، والإنجاز، وكما يتسم الشخص المدفوع للإنجاز بكراهية المغامرة، وتفضيل الالوان القائمة، والميل للثقة، وعدم الايمان بالحظ في النجاح (عقيلي، 1988، ص54).

ويرى الباحثان ان هذه السمات تجعل من استخدام الحاسوب والتقنيات المعاصرة أمراً مفضلاً للمنجزين او المدفوعين للإنجاز.

- التقنيات التربوية Educational Techniques :-

وتشمل: الكمبيوتر، جهاز عرض البيانات Data Show، جهاز العارض فوق الرأس Over Head، الانترنت Internet، المحاضرة الالكترونية، وكل هذه الوسائل لها دور مهم في عملية التعليم والتدريس كونها تساعد في اثارة انتباه الطلبة ودافعيتهم للتعلم وتمتاز برخص ثمنها وسهولة استعمالها وبساطة اعداد المادة التعليمية التي تعرض عن طريقها (الحيلة، 2010، ص32) وتستخدم هذه الوسائل في ارسال المعلومات واستقبالها، والتدريب على المهارات واكتسابها، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، اضافة الى اختزال الكثير من الاعباء الملقاة على المدرس وتمنحه استغلال الوقت في تطوير عمله من خلال البحوث الملقاة على المدرس وتمنحه استغلال الوقت في تطوير عمله من خلال البحوث والدراسات وكذلك تساهم في تطوير عملية التعلم والتعليم وتوفير طرق متنوعة

للتدريس، كما أن هذه الوسائل تسهم إسهاماً فاعلاً في مجالات التعلم للإتقان، وكذلك تحسن من أساليب التدريس من خلال جعل الطالب نشطاً فاعلاً معتمداً على نفسه في تحقيق الأهداف التربوية للمادة الدراسية

ثانياً : دراسات سابقة :-

1- دراسات متعلقة بالاتجاه نحو التقنيات التربوية :-

- دراسة (البايوي 2006).

((فاعلية استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر على تحصيل الطالبات لمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحو استخدام الكمبيوتر في التعلم)). أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم وتألفت عينة الدراسة من (60) طالبة، (30) تمثل المجموعة الضابطة، و(30) تمثل المجموعة التجريبية وهدفت التعرف على اتجاهات الطالبات نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم حيث أكدت بان استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر في تدريس الفيزياء يزيد من التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى الاتجاه الايجابي نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم، كما ان استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر يوفر درجة عالية من الضبط والانضباط الذاتي داخل الفصل فضلاً عن توفير الوقت والجهد لكل من الطالب والمعلم (البايوي، 2006، ص32).

- دراسة (سلامه، 2008):

((اثر استخدام جهاز عرض البيانات Data Show في تحصيل طالبات كلية الملكة علياء في مادة ثقافة اللغة العربية)). وهدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام جهاز عرض البيانات Data Show في تحصيل طالبات الملكة علياء في مادة ثقافة اللغة العربية وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، (40) للمجموعة الضابطة، و(40) للمجموعة التجريبية وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في التحصيل بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام جهاز عرض البيانات بشكل يفوق المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، كما بينت الدراسة ان هناك تحسناً في اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو استخدام التقنيات التعليمية في التدريس نتيجة تعلمهن باستخدام هذه التقنية (سلامه، 2008، ص42-60).

- دراسة (Makarakis & Sawada, 2009):-

((الجنس، الكمبيوتر، ومواضيع مدرسية اخرى بين الطلاب اليابانيين والسويديين)) أجريت هذه الدراسة على طلبة الجامعة من اليابان والسويد وقد بلغ حجم العينة (266) من الذكور و(204) من الاناث، و(159) من الذكور و(142) من الاناث في استوكهولم، وقد تم استخدام مقياس للاتجاه يضم ثلاثة مكونات هي (الجدوى، الاستعداد، والشغف) فظهر الطلاب الذكور درجة اكبر من الاتجاه الايجابي نحو الحاسب الالى بمكوناته الثلاث، وان الطلاب اليابانيين يدركون الحاسبات كمجال للذكور بدرجة اكبر منها لدى اقرانهم السويديين (Makarakis & Sawada, 2009, P.25-36).

2- دراسات متعلقة بدافعية الإنجاز :-

- دراسة (Slavin, 2006)

أجريت هذه الدراسة في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على اتجاه العاملين في الصناعات الحرفية نحو التكنولوجيا الحديثة وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز لديهم، وقد بلغت عينة الدراسة (120) من العاملين الحرفيين في الصناعات التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية منحنية بين اتجاهات العاملين من جهة وبين دافع الإنجاز لديهم من جهة أخرى، كما أن الاتجاه الايجابي نحو التكنولوجيا والانفتاح على الخبرات الجديدة ترتبط بارتفاع دافعية الإنجاز لديهم، بالإضافة إلى ان العاملين المرتفعين في دافعية الإنجاز يتطلعون إلى التكنولوجيا التي تتسم بالتنوع فيما تتطلبه من المهارات والقدرات الاستقلالية والشعور بالمسؤولية عن ناتج أعمالهم وهذه المتطلبات هي خصائص العمل المثيرة لدافعية الإنجاز (Slavin, 2006, P.10-14).

- دراسة (Slem, 2009) :-

أجريت هذه الدراسة في جامعة أوكلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب الأمريكيين واليابانيين نحو التكنولوجيا الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتعلم لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب، (100) من الطلاب الأمريكيين و(100) من الطلاب اليابانيين وتم استخدام مقاييس لقياس قوة الاتجاه نحو التكنولوجيا الحديثة ومنها الحاسوب، ومقياس دافعية الإنجاز والتعلم، وقد تبين أن اتجاهات اليابانيين تتسم بالسلبية والتشاؤمية لأنهم يعتقدون ان التغيير التكنولوجي مصدر للضغط النفسي والقلق على عكس الأمريكيين على الرغم من أن اليابانيين هم من أكثر دول العالم إنتاجاً للتكنولوجيا الحديثة وإدعاء فيها (Slem, 2009, P.74).

- دراسة (Visser , 2009):-

أجريت هذه الدراسة في ولاية إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على علاقة دافعية الإنجاز والعمر والجنس والشخصية بقلق الحاسب وقد كانت عينة الدراسة مؤلفة من (124) طالباً وطالبة واستخدم الباحث مقياسين أحدهما لقياس الدافعية للإنجاز والآخر لقياس قلق الحاسوب وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في قلق الحاسوب ترتبط بالجنس والعمر والدافعية للإنجاز (Visser , 2009 , P.20-23).

- مناقشة الدراسات السابقة:-

عند تناول مناقشة الدراسات السابقة نجد تبايناً واضحاً بين هذه الدراسات، فمن حيث إعداد العينات الخاصة بتلك البحوث، تراوحت من (60) كما في دراسة (الباوي، 2006) إلى (266) كما في دراسة (Makarakis&Sawada, 2009)، كذلك تباينت من حيث نوع العينة، إذ اتفق (الباوي، سلامة) على اختيار عينة من الطالبات، في حين اتفقت دراستي (Visser , Slem) في اختيار عينة من الطلاب، ودراسة (Slavin) فقد كانت عينة من العاملين الحرفيين في الصناعات التقليدية، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة (Makarakis & Sawada) في اختيار عينة من الطلاب والطالبات.

أما بالنسبة للمنهجية المتبعة فنجد أن كل الدراسات السابقة قد قام الباحثون فيها بأعداد مقياس موضوعي تم التأكد من صدقه وثباته، وبالتالي استخدامه على عينتهم الرئيسية، واستخدم الباحثون الوسائل الإحصائية المناسبة لبحوثهم ودراساتهم، وأظهرت نتائج الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس والدافعية للإنجاز وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة :-

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:-

- 1- تحديد مشكلة البحث وأهميته بصورة دقيقة.
- 2- اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وكيفية اختيار العينة.
- 3- التعرف على الإجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات السابقة، واتخاذ الإجراءات المناسبة بما ينسجم مع البحث الحالي.
- 4- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة، وكيفية معالجتها للبيانات.
- 5- مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة مع النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- منهج البحث Curriculum of the research :-

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فهو المنهج المناسب وذلك لأن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقياس كمية، ومن أغراض المنهج الارتباطي هو وصف العلاقات بين المتغيرات، أو استخدام هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات (ابو علام، 1998، ص235). لهذا فقد رأى الباحثان أن المنهج الارتباطي هو الأنسب لدراستهما وتحقيق أهدافهما بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

- مجتمع البحث Population of the Research :-

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل والبالغ عددهم (2315) طالباً وطالبة وللدراسات الصباحية للعام الدراسي 2013/2014.⁽¹⁾

- عينة البحث Sample of the Research :-

¹ تم الحصول على أعداد الطلبة من شعبة التسجيل في الكلية.

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية بسيطة من أقسام الكلية وهي (اللغة الانكليزية، اللغة العربية، التربية الخاصة، التاريخ، الجغرافية، العلوم العامة)، فبالنسبة للتخصصات الإنسانية قام الباحثان بكتابة أسماء هذه الأقسام على قصاصات ورقية صغيرة وبعد وضعها في كيس تم سحب العشوائي لورقتين من هذه الأوراق فوجد إنهما تمثلان قسمي التربية الخاصة والجغرافية. أما بالنسبة للتخصصات العلمية فيمثلها قسم العلوم العامة في الكلية والذي يتألف من ثلاثة فروع وهي (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) فقد تم الاعتماد على طريقة السحب العشوائي أيضا في اختيار فرعين من هذا القسم بعد أن تم كتابة أسماء فروع الثلاثة على قصاصات ورقية صغيرة أيضا وبعد وضعها في كيس تم سحب ورقتين من هذه الأوراق فوجد إنهما تمثلان فرعي الفيزياء والأحياء والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (1)

عينة البحث الحالي موزعة على وفق متغيرات (الجنس)

و(التخصص الدراسي) و(المرحلة الدراسية)

المجموع	المرحلة الرابعة		المرحلة الأولى		الأقسام	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور		
40	10	10	10	10	الفيزياء	العلمية
40	10	10	10	10	الأحياء	
40	10	10	10	10	التربية الخاصة	الإنسانية
40	10	10	10	10	الجغرافية	
160	40	40	40	40	المجموع	

- **أداتي البحث :** من اجل قياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس وقياس دافعية الإنجاز لديهم، فقد قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية السيكولوجية والتربوية ومراجعة مقاييس ودراسات سابقة تناولت هذين المتغيرين واعدت مجموعة من الفقرات لقياسهما وفق مايلي :-

أولاً- مقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس :-

1- إعداد فقرات المقياس وقد كان عدد هذه الفقرات في صورتها الأولية هو (34) فقرة ايجابية وسلبية، وجعلت الاستجابة على الفقرات متدرجة وفق ثلاثة بدائل للإجابة هي (دائماً، أحياناً، نادراً) وأعطيت الأوزان (3، 2، 1) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الايجابي، وعكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي.

2- التحقق من صدق المقياس لان صدق المقياس يعتبر من الخصائص المهمة التي يجب إن تتوفر في المقاييس النفسية والتربوية.

ثانياً - مقياس دافعية الإنجاز :-

1- لقد قام الباحثان بأتباع نفس الخطوات السابقة التي استخدمت في إعداد مقياس اتجاهات الطلبة نحو التقنيات الحديثة من حيث الاطلاع على الأطر النظرية والسيكولوجية والمقاييس السابقة التي تناولت هذا المتغير، وتكون المقياس في صورته الأولية من (38) فقرة وبعد استخراج صدق الاتساق الداخلي تم حذف أربع فقرات ارتباطها اقل من (2. و.) وجعلت الاستجابة على الفقرات متدرجة وفق ثلاثة بدائل هي (دائماً، أحياناً، نادراً) وأعطيت الأوزان (3، 2، 1) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الايجابي، وعكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي.

ثالثاً- صدق الأداتين Validity :-

2- يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، إذ إن المقياس الصادق هو الذي يقيس فعلاً ما وضع لأجله أو يفترض إن تقيسه فقراته، كما يعبر صدق المقياس عن المستوى أو الدرجة التي يكون فيها المقياس قادراً على تحقيق أهداف معينة (Stanly & Hopkins , 1972, p.10) وقد استخرج الباحثان عدة مؤشرات لصدق المقاييسين وهي:

أ- الصدق الظاهري Face Validity :-

يعد الصدق الظاهري أحد أنواع الصدق الذي يمكن الركون إليه، ويتم التوصل إليه من خلال حكم المختصين على درجة قياس الاختبار للسمة، وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم لكي يتم تقويم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (أبو علام، 1998، ص254) وقد عرض المقياس بصيغته الأولية على (10) من الخبراء الاختصاصيين في علم النفس والعلوم النفسية والتربوية وهم من أعتمدتهم الباحثان لتقويم صلاحية المقياسين، وقد طلب من الخبراء إبداء ملاحظاتهم وأرائهم فيما يتعلق بتعديل أو إضافة بعض الفقرات. وبعد استرجاع استبانته الخبراء وتفرغ بياناتها وتحليلها اتضح أن هناك اتفاقاً بين بعض الخبراء على إبقاء عدد من الفقرات كما هي وعلى تعديل بعضها، وفي ضوء تلك الملاحظات وباعتماد نسبة 80% من آراء الخبراء (Stanly & Hopkins, 1972, P. 280) تم حذف (4) فقرات من مقياس الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس فأصبحت عدد فقراته النهائية (30) بعد أن كانت (34) بصورتها الأولية، وتم حذف (4) فقرات من مقياس الدافعية للإنجاز فأصبحت عدد فقراته النهائية (34) بعد أن كانت (38) فقرة بصورتها الأولية.

ب- الصدق المنطقي Logic Validity :-

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للظاهرة السلوكية والتربوية التي يقيسها المقياس، ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذه الظاهرة (Stanly & Hopkins, 1972, P. 284) إذ إن فقرات المقياس تقيس من الناحية المنطقية ماوضع لقياسه (الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس والدافعية للإنجاز) ولغرض التأكد من ذلك فقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صدقها والأخذ بأرائهم حول ملائمتها لما وضعت لقياسه.

التجربة الاستطلاعية :-

لغرض التثبت من وضوح فقرات المقياسين، ومستوى صعوبة فقراتهما، وحساب الوقت المستغرق في الإجابة، طبق المقياسين بتاريخ 2013/12/22 على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً، إذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه، وتألفت هذه العينة من (40) طالباً وطالبة من قسم التاريخ وفرع الكيمياء في قسم العلوم العامة، حيث طلب منهم قراءة فقرات المقياسين والاستفسار عن أي غموض تحويه هذه الفقرات أو أية صعوبة قد تواجههم في الإجابة، ولقد أظهرت التجربة الاستطلاعية وضوح الفقرات جميعها وعدم وجود أية حالة من حالات الغموض، وكان الوقت الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة على المقياسين قد تراوح بين (25 - 35) دقيقة وبحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة حدد الزمن المناسب وهو (30) دقيقة.

رابعاً- ثبات المقياسين Reliability :-

ينبغي إن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات، أي أنها تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها على أفراد العينة في وقتين مختلفين وقد اعتمد الباحثان طريقة التجزئة النصفية لإيجاد الثبات وعلى عينة بلغت (50) طالب وطالبة من غير عينة البحث الأساسية ومن قسم التاريخ وفرع الكيمياء حيث قام الباحثان بتقسيم كل مقياس إلى قسمين، اخذين درجات الفقرات الفردية على كل مقياس لوحدها، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية لوحدها أيضاً، وقبل استخدام طريقة التجزئة النصفية قام الباحثان باختبار نصفي الاختبار من خلال تحليل التباين للنصفين ولكل مقياس على حدة، إذ توصل الباحثان إلى عدم وجود دلالة إحصائية ما بين النصفين للاختبار، وعند ذلك طبقت طريقة التجزئة النصفية باحتساب معامل ارتباط بيرسون للتجزئة النصفية، فوجدا أن معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقنيات التربوية الحديثة في التدريس كان (88 و 0) ولمقياس الدافعية للإنجاز كان (90 و 0) ولغرض إكمال معامل ثبات الاختبار حيث إن الدرجة التي حصل عليها الباحثان كانت لنصف الاختبار فقط، استعمل الباحثان معادلة سبيرمان - براون التصحيحية، فوجدا إن معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة بصورته النهائية (93 و 0) وهو معامل ثبات جيد احصائياً، ووجدا إن معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بصورته النهائية (94 و 0) وهو معامل ثبات جيد احصائياً.

- التطبيق النهائي للمقياسين :-

بعد استكمال كل المتغيرات والخطوات العلمية للمقياس فقد تم تطبيقه على عينة البحث الرئيسية البالغ عددها (160) طالباً وطالبة في يوم 2014/1/5 وقد حرص الباحثان على توزيع المقياسين بأشرافهما والإجابة على تساؤلات الطلبة المتعلقة بالتطبيق.

خامساً- الوسائل الإحصائية Statistical Means:-

1- معامل ارتباط بيرسون :

لغرض إيجاد العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة ودافعية الإنجاز لديهم.

2- معادلة سبيرمان _ براون التصحيحية :

لتصحيح معامل الثبات الناتج باستخدام معامل ارتباط بيرسون 0

3. المتوسط الحسابي :

لغرض إيجاد المتوسط العام لدرجات أفراد العينة في الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة. وكذلك لإيجاد المتوسط العام لأفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز.

4-الاختبار التائي T.Test لعينتين مستقلتين:

للتعرف على الفروق بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة وحسب متغيرات (الجنس، التخصص العلمي، والمرحلة الدراسية).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذ الفصل عرض النتائج التي تم التوصل اليها تبعاً لأهداف البحث، وتفسير النتائج، ويتناول ايضاً الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل اليها الباحثان.

- عرض نتائج الهدف الاول :

ينص الهدف على ((الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس)). عند قيام الباحثان بإجراء التحليلات الإحصائية بلغ المتوسط العام للدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة (73و03) وانحراف معياري (6.86)، وكانت اعلى درجة (90) وأدنى درجة (30) على المقياس وهذا يشير إلى إن درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس كانت عالية حيث بلغ الوزن النسبي (81%) مما يدل دلالة واضحة على رغبة أفراد العينة باستخدام هذه التقنيات واتجاهاتهم الايجابية نحوها في دراستهم لما يشعرون به من فوائد عديدة في زيادة تحصيلهم الدراسي وتطوير تعلمهم وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من (البابوي، 2006) و(سلامة، 2008) و (Slavin , 2006).

- عرض نتائج الهدف الثاني :

ينص الهدف على ((الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل)). عند قيام الباحثان بأجراء التحليلات الإحصائية بلغ المتوسط العام للدرجة الكلية للدافعية للإنجاز (80و08) وانحراف معياري (6و54)، وكانت اعلى درجة على المقياس هي (102) وأدنى درجة (34)، فيمكن القول بأن الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة كانت عالية حيث بلغ الوزن النسبي (78و5 %) مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى عالي من الرغبة في أداء وإنجاز الواجبات والمتطلبات العلمية والدراسية المطلوبة منهم على صعيد التحصيل العلمي والوصول إلى مستويات متقدمة وكفوة في هذا التحصيل.

- عرض نتائج الهدف الثالث:-

وينص الهدف على ((الكشف عن علاقة اتجاه الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس والدافعية للإنجاز لديهم)). وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتطبيق قانون معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لغرض إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وبعد تطبيق المعادلة وجد أن معامل الارتباط قد بلغ $r = 0.83$ وهذا يشير إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين هذين المتغيرين عند مستوى دلالة (0و05) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، ويتبين من معامل الارتباط هذا أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية قوية فزيادة احدهما (قوة الاتجاه) تؤدي إلى زيادة قوة المتغير الآخر (الدافعية للإنجاز) والعكس صحيح وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من (البابوي، 2006) و(سلامة، 2008) و (Slavin , 2006) و (Slem , 2009).

- عرض نتائج الهدف الرابع :-

وينص الهدف على ((التعرف على الفروق بين اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل نحو استخدام التقنيات الحديثة والتي تعزى إلى الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية)) 0

أ- بالنسبة لمتغير الجنس :

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتطبيق الاختبار التائي T.Test لعينتين مستقلتين وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

نتيجة اختبار "T.Test" للدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الجنس

فئات المتغير (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طلاب	80	74.63	6.44	3.56	1.96	158	دال إحصائياً 0.05
طالبات	80	71.52	6.92				

يتضح من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة = (3.56) وهي اكبر من قيمة "ت" الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية = 158 وبالتالي يمكن القول انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى لمتغير الجنس وهذه الفروق لصالح الطلاب حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (74.63) بانحراف معياري (6.44) وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Makarakis & Sawada , 2009) مما يشير إلى وجود رغبة اقوي لدى الطلاب الذكور باستخدام التقنيات الحديثة في التدريس لشعورهم ان استخدام هذه التقنيات يوفر لهم فرصاً أفضل في التحصيل وتسهيل عملية التعلم.

ب- بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي:-

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتطبيق الاختبار التائي T.Test لعينتين مستقلتين وكما هو مبين في الجدول التالي

جدول رقم (3)

نتيجة اختبار "T.Test" للدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

فئات المتغير (التخصص الدراسي)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العلمي	80	75.15	6.13	4.43	1.96	158	دال إحصائياً 0.05
الإنساني	80	71.31	6.96				

يتضح من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة = (4.43) وهي اكبر من قيمة "ت" الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية = 158 وبالتالي يمكن القول انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى لمتغير التخصص الدراسي وهذه الفروق لصالح التخصصات العلمية التطبيقية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (75.15) بانحراف معياري (6.13) وهذا يشير إلى إن مجال استخدام التقنيات الحديثة في التدريس قد يكون أوسع واشمل بالنسبة لطلبة التخصصات العلمية التطبيقية أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية وهذا نابع من طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية الصرفة التي تستلزم من الطالب كثرة استخدام أجهزة الحاسوب وال Data Show والانترنت والمحاضرة الالكترونية لعرض محتويات المنهج الدراسي الذي يدرسه وما يحتوي عليه من رسومات ومعادلات رياضية وإحصائية وقوانين ومخططات وإشكال هندسية يتطلب تنفيذها وإنجازها وفهمها من قبل الطلبة استخدام هذه الأجهزة 0

ج- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية :-

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتطبيق الاختبار التائي T.Test لعينتين مستقلتين وكما هو مبين في الجدول التالي

جدول رقم (4)

نتيجة اختبار "T-Test" للدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تبعاً للمرحلة الدراسية

فئات (المرحلة الدراسية)	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأولى		80	75.11	6.20	3.32	1.96	158	دال إحصائياً 0.05
الرابعة		80	72.09	6.95				

يتضح من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة = (3.32) وهي اكبر من قيمة "ت" الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية = 158 وبذلك يمكن القول انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية وهذه الفروق لصالح طلبة المرحلة الاولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (75.11) بانحراف معياري (6.20) وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأولى يشعرون أنهم في بداية حياتهم الدراسية في الجامعة وان الواجبات الدراسية المطلوبة منهم كثيرة ضمن تخصصاتهم العلمية المستقبلية وبالتالي فإن المطلوب منهم إتقان واستخدام هذه التقنيات والاعتماد عليها في دراستهم وتنفيذ ما مطلوب منهم من مهام علمية ودراسية وهذا يساهم في تعزيز وبناء الاتجاهات الايجابية نحو هذه التقنيات لديهم، على عكس طلبة المرحلة الرابعة الذين يشعرون أنهم على وشك إكمال متطلبات حياتهم الجامعية وان معظم المناهج الدراسية لتخصصاتهم قد أنجزت واجتازوها بشكل شبه كامل وبالتالي فإن احتياجهم لهذه التقنيات يكون بشكل عام اقل من احتياجات طلبة المرحلة الأولى لها .

- الاستنتاجات Conclusions :-

استنتج الباحثان من خلال دراستهما ما يلي:-

1. ان درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية.
2. وجود علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز .
3. وجود فروق دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية).

- التوصيات Recommendations :-

يوصي الباحثان من خلال دراستهما بما يلي:-

1. ضرورة تنمية الاتجاهات السليمة الايجابية للطلاب نحو استخدام التقنيات التربوية الحديثة من خلال الحرية المنظمة التي تتاح لممارستهم الانشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على التجديد والابتكار وبالتالي زيادة دافعتهم للإنجاز .
2. الاتجاه الحقيقي بقيمة التقنيات التربوية الحديثة - بأنواعها المختلفة- وذلك بتخصيص مناهج خاصة لها ضمن برامج اعداد المدرسين والمعلمين .
3. الاهتمام بجدية فيما يخص النشاطات اللا صفية والاكثار منها بحيث تكون شاملة من جميع الجوانب العلمية والاجتماعية وغيرها .

- المقترحات Suggestions :-

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحثان ما يلي :-

1. اجراء دراسات مماثلة على طلبة المراحل الاعدادية والمهنية.
2. اجراء دراسات تتعلق ببناء برامج تربوية واجتماعية ونفسية تتضمن أنشطة وفعاليات مختلفة للتعرف على مدى كفايتها في تعديل اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقنيات الحديثة.

- قائمة المصادر:

أولاً : المصادر العربية Arabic References :-

1. ابو جادو، صالح محمد علي(2009)، علم النفس التربوي، ط7، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
2. ابو حطب، فؤاد(1980)، القدرات العقلية، ط3، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
3. ابو علام، رجاء(1998)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات.

4. الاغا، احسان والاستاذ، محمود(1999)، تصميم البحث التربوي، النظرية والتطبيق، غزة، الجامعة الاسلامية.
5. الفن توفار(1992)، تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة، تعريب وترجمة فتحي شتوان ونبيل عثمان، مصراته، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.
6. الباوي، ماجدة(2006)، فاعلية استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر على تحصيل الطالبات لمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحو استخدام الكمبيوتر في التعلم والتعليم، رسالة ماجستير وغير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
7. بركات، محمد خليفة(1997)، الاختبارات والمقاييس العقلية، القاهرة، مكتبة مصر للنشر والتوزيع.
8. الحمداني، اقبال محمد رشيد(2010)، اتجاهات الطلاب نحو المدرسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
9. الحيلة، محمد محمود(2010)، تكنولوجيا التعليم، ط7، تقديم توفيق احمد مرعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
10. ربيع، محمد شحاتة(2008)، قياس الشخصية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
11. زيتون، حسن حسين(2001)، تصميم التدريس، المجلد (1) و(2)، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
12. سمارة والعديلي (2008) ادارة الافراد، حلب، جامعة حلب.
13. سلامة، عبد الحافظ (2008)، اثر استخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) في تحصيل طالبات كلية الملكة علياء في مادة ثقافة اللغة العربية، مجلة كلية المعلمين، مجلد 2، عدد2، الرياض.
14. عدس، وتوق(2002)، علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
15. عطيفه، معدي ابو الفتوح(1995)، التربية وتنمية الاتجاهات العلمية من المنظور الاسلامي، دار الوفاء، جامعة المنصورة.
16. عقيلي، عمر وصفي (1988)، ادارة الافراد، حلب، جامعة حلب.
17. علي، موفق حياوي(1990)، اسس التقنيات التربوية الحديثة واستخداماتها، جامعة الموصل.
18. فطيم، لطفي محمد (1989)، العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الانسانية، السنة التاسعة، العدد السادس والثلاثون، ص112-139.
19. فودة، سعيد(2003)، الاتجاهات النفسية الاجتماعية وعلاقتها العضوية بالسلوك البشري، w.w.w.Google.com.
20. محمد، جاسم محمد(2004)، المدخل الى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
21. ملحم، سامي محمد(2001) سيكولوجية التعلم والتعليم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
22. المليجي، رفعت حمد(1985)، اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات واهميتها وواجه اكتسابها، مجلة كلية التربية، العدد(1).
23. النابلسي، نظام (1993)، مقياس دافعية الإنجاز، مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة من طلبة الجامعة، التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد 1، ص37-56.
24. نبيل، عبد الهادي (2000) نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل، عمان.

ثانياً : المصادر الاجنبية English References :-

25. Eagley,A. & Chaiken,s, (1993). The Psychology of Attitudes. CA : Harcourt Brace.
- 26.Makrakis,V., &Sawada, (2009), Gender, Computers and other School Subjects among Tapanese and Swedish Students , Computers in Education , 26(4) 225-231.
27. Osgood. C, Suci, G(1957), Attitude Measurement G.Summers (ED). Attitude measure ment , London, ker shaw publishing Co.pp.227-234.
- 28.Slavin , Robert , 2006, Educational Psychology Theory into Practice , Englewood Cliffs , Newjersy, Prentice hall.
- 29.Slem , F, 2009, Educational Technology , Penguin Books , Newyork.
30. speier, C.Morris.(2000), Attitudes toward com – puters; the impact on performance.
- 31.Stanluy& Hopkins (1972) , Psychological Testing , New York , Renhart company
- 32.Visser , J, 2009 , Managing behavior in classroom , London , David Fulton Publishers0

مشكلة أبيي بين شمال السودان وجنوبه - دراسة في الجغرافية السياسية

م. ابراهيم ناجي الشباني

جامعة القادسية / كلية التربية

The problem of Abyei between north and south Sudan –

a study in the geo-political

M. Naji Ibrahim Shabani

Qadisiyah University / College of Education

Abstract

Abyei region the most important border problems and the most complicated among the northern and southern Sudan, either before the secession of the south or later due to a combination of factors the most important geographical factors, such as geological structure, terrain, climate, soil and water resources, mineral and natural vegetation and the characteristics of the population, these factors contributed in creating the problem of Abyei, which started the problem the limits of tribal and then evolved to the problem of an international border after the secession of southern Sudan, this area is the area grazing and stability of different tribes and were the focus of dispute between them as a result the difference on the border of grazing, after the secession of southern Sudan as an independent state emerged region of Abyei problem border due to the presence of the most important oil fields, where and this region produces 26% of Sudan's oil before the secession of the south.

The Abyei area today is one of the most important political problems facing the stability and peace between the states of North and South Sudan as the catalyst is about to break out because of civil war, a third by the secession of the south, because the economic problems that face the north by the secession of the south are less effective if they managed to north to keep Abyei due to the presence of oil wealth in it. Despite various attempts to solve this problem but it did not succeed in solving this problem is a result of the lack of a integrated solution for this crisis.

المقدمة

يمكن اعتبار السودان بشقيه الشمالي والجنوبي افريقيا مصغرة في خصائصه الجغرافية اذ تتباين الخصائص الجغرافية ما بين الشمال والجنوب مثلما تتباين الخصائص الجغرافية لقارة افريقيا ما بين شمالها وجنوبها وتعد منطقة اببي النموذج المصغر الذي يختزل السودان في اهم خصائصه الجغرافية وهي بوابة رئيسة ما بين شمال وجنوب السودان، وهذه المنطقة تنتج 26% من نفط السودان قبل انفصال الجنوب وتتمتع بمساحة كبيرة تضم ترب خصبة لها اهميتها في الرعي والزراعة. ان منطقة اببي اليوم هي من اهم المشكلات السياسية التي تواجه الاستقرار والسلم بين دولتي شمال وجنوب السودان مثلما كانت محفزا اوشك ان تندلع بسببه حرب اهلية ثالثة قبل انفصال الجنوب اذ ان المشاكل الاقتصادية التي سيواجهها الشمال بفعل انفصال الجنوب هي اقل تأثيرا اذا ما استطاع الشمال الاحتفاظ بأببي نتيجة وجود الثروة النفطية فيها. لقد اثرت العوامل الجغرافية في ايجاد مشكلة اببي وتطورها ونأمل في هذا البحث تسليط الضوء على اهم هذه الخصائص الجغرافية وتأثيرها بما يمكن ان يكون مصدرا للدراسات التي سوف تتناول موضوع اببي لاحقا.

مشكلة البحث: وتتمثل بسؤال: هل ساهمت الخصائص الجغرافية لمنطقة اببي في جعلها مشكلة حدودية في السودان قبل وبعد انفصال الجنوب؟ وما هي المحاولات والنتائج لحل هذه المشكلة وفقا لهذه الخصائص؟

فرضيات البحث: ساهم التركيب الجيولوجي والتضاريس والمناخ والتربة والموارد المائية والمعدنية والنبات الطبيعي والسكان وخصائصهم في ايجاد مشكلة اببي التي بدأت بمشكلة حدود قبلية نتيجة الاختلاف على حدود الاستيطان والرعي ثم تطورت الى مشكلة حدود دولية بعد انفصال جنوب السودان كدولة مستقلة نتيجة وجود اهم حقول النفط فيها مما تتطلب عرض هذه المشكلة تارة على خبراء الحدود وتارة اخرى على المختصين في مجال القانون من اجل التوصل للحلول المناسبة.

منهج البحث : اعتمد الباحث على المنهج التحليلي لتحليل اثر العوامل الجغرافية في مشكلة الحدود لمنطقة اببي مع استخدام المنهج التاريخي ضمن الجغرافية السياسية بهدف كشف الحقائق التاريخية التي تثبت او تنفي فرضيات البحث، اضافة الى استخدام برامج نظم المعلومات الجغرافية مثل برنامج Arc Gis10 وبرنامج Google Earth 5 وبرنامج Global mapper v12 فضلا عن استخدام بعض الملفات الخاصة بنظم المعلومات مثل ملفات shape file من شركة ESRI الخاصة بالموقع الفلكي والجغرافي والحدود الدولية والادارية والموارد المائية لدولة السودان وملفات DEM لغرض استخراج خطوط الارتفاع المتساوي لمنطقة الدراسة. وتم استخدام المصطلحات الاجنبية للظواهر الجغرافية مثلما وردت في الخرائط الرسمية لدولتي شمال وجنوب السودان وتقدير خبراء ترسيم حدود اببي ومحكمة العدل الدولية. اما الحدود المكانية فتتمثل بالمنطقة المتنازع عليها التي تبلغ مساحتها 25293 الف كيلومتر مربع والواقعة بين خطي طول 30° و 27° شرقا و 00° و 50° شرقا و دائرتي عرض 00° و 20° و 00° و 35° شمالا خريطة رقم (1) وهي بهذا تقع في الشريط الحدودي بين دولتي السودان و جنوب السودان اذ تحدها اراضي دولة السودان من الشمال والشمال الشرقي متمثلة بولاية جنوب كردفان ومن جهة الشمال الغربي ولاية جنوب دارفور فيما تحدها اراضي دولة جنوب السودان فمن جهة الجنوب الغربي ولاية شمال بحر الغزال ومن الجنوب ولاية واراب ومن الجنوب الشرقي ولاية الوحدة .

الخصائص الجغرافية لمنطقة الدراسة

- التركيب الجيولوجي والتضاريس

تقع منطقة اببي ضمن مما يعرف بتكوينات ام روابه⁽¹⁾ وهي تكوينات رسوبية تحتل مساحات واسعة من حوضي الجبل والغزال وتتألف تكوينات ام روابه من الرمال والحصى والطين⁽²⁾ وسميت ام روابه نسبة الى بلدة ام روابه في كردفان وتكونت في منخفض كبير وقد ثبت وجود هذا المنخفض من المجسات التي عملت على طول الخط الحديدي من كوستي الى ام روابه عام 1914، والرواسب الموجودة تتكون من رمال مفككة ورمل طيني وحصى وهي مختلطة مع بعضها البعض في اغلبها وان وجدت طبقات رملية خالية من الطين وتستند تكوينات ام روابه على طبقة من الصخور تدعى صخور القاعدة التي تتكون من الصخور النارية التي تحتوي على السليكا الداكنة التي تتميز بصلابتها⁽³⁾. وعلى ذلك فلهذا التكوين اهمية كونه يعمل كخزان لبعض الموارد الطبيعية مثل المياه الجوفية والنفط لذا تمتعت هذه المنطقة بتلك الموارد.

¹ -Thomas Schlüter, Geological Atlas of Africa With Notes on Stratigraphy, Tectonics, Economic Geology, Geohazards and Geosites of Each Country, Springer, Germany, 2006, p.219 and Ministry of Energy ,mines geological & Mineral Resources Department , Geological Map of The Sudan ,Khartoum, Sudan , scale 1:10 000 000

² -صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مطبعة المعارف، الاسكندرية، 1972، ص 41

³ -محمد محمود الصياد، محمد عبد الغني سعودي، السودان دراسة في الوضع الطبيعي والكيان البشري والبناء الاقتصادي، دار الرائد للطباعة، القاهرة، بلا، ص 29، 31

اما فيما يتعلق بالتضاريس لمنطقة اببي فنظرا لوقوع المنطقة ضمن الحوض الترسيبي (ام روايه) فان اغلب سطحها يتميز بالانسياس كونها تمثل منطقة سهلية، اذ لا يقل الارتفاع في بعض اجزاءها عن 398^(*) متر فوق مستوى سطح البحر ولا يزيد عن 420 متر فوق مستوى سطح البحر وتتحد اراضيها انحدرا تدريجيا من الشمال الغربي (420 متر فوق مستوى سطح البحر) الى الجنوب الشرقي (402 متر فوق مستوى سطح البحر) وما يثبت ذلك اتجاه جريان الانهار الرئيسية وامتدادها خريطة رقم (2) وبذلك فهي سهلة التنقل للإنسان والحيوان وهذا ما افاد الرعاة في تقلمهم، الا ان الانحدار التدريجي ساهم الى جانب الامطار الغزيرة بحدوث الفيضانات في هذه المنطقة خلال موسم الامطار وهذا يرجع عادة الى بطيء حركة المياه في الانهار اضافة الى انخفاض عمق هذه الانهار.

- المناخ

مناخ منطقة اببي مناخ متطرف وقد ساهم في خصوبة التربة من جهة وفي عزلة هذه المنطقة في مواسم الامطار نتيجة للتربة الطينية والفيضانات من جهة اخرى، ويتميز مناخ اببي بانه يتأرجح بين مواسم الجفاف الشديد وبين مواسم الامطار الغزيرة التي تسبب الفيضانات، فخلال مواسم الجفاف ترتفع درجات الحرارة الى 41°م وتجف بعض الانهار لذا تصبح مياه الشرب وسقي المواشي محدودة في بعض المناطق من اببي، ويبدأ موسم الأمطار في اببي في أواخر ايار وينتهي في بداية تشرين الثاني وتمثل بقية الشهور موسم الجفاف⁽¹⁾. وتحكم كتل الضغط الجوي بحركة الرياح ومن ثم بالأمطار فمنطقة الضغط الجوي المنخفض في اعالي النيل التي تتحرك شمالا وجنوبا حسب حركة الشمس الظاهرية هي المسؤولة عن جذب الرياح اليها سواء الرياح الشمالية او الجنوبية وتتركز على اعالي النيل في ايلول وتتحرك شمالا الى جنوب كردفان ودار فور في نيسان ثم تصبح على النوبا في حزيران وتموز، وهذه المنطقة هي الفاصل بين الرياح الجنوبية الرطبة والرياح الشمالية الجافة وكلما بعدت منطقة الضغط المنخفض نحو الجنوب كما يحدث في الشتاء اعطت فرصة لسيادة الرياح الشمالية الجافة فاذا ما تحركت نحو الشمال اعطت فرصة لسيادة الرياح الجنوبية واتسعت بذلك المساحة التي يصيبها المطر⁽²⁾. ومنطقة اببي هي ضمن ما يعرف بإقليم المناخ المداري الرطب ويمثل هذا الإقليم التحول التدريجي من خصائص المناخ شبه المداري الرطب الى خصائص المناخ (الرطب) إذ تتراوح كمية الأمطار السنوية بين (500) ملم في الشمال الى اكثر من (1000) ملم في الجنوب واهم المحطات المناخية فيه هي (ملكال، وجوبا، واو) وتبلغ كمية الامطار في هذه المحطات كمعدل للسنوات (1950 - 2003) وعلى الترتيب (531.1، 1156، 1006.4) ملم⁽³⁾، ومن صفات هذا الاقليم انه يصعب التمييز بين فصل وآخر اعتماداً على درجة الحرارة وبالتالي يصبح المقياس الوحيد الذي يُعتمد عليه هو المطر⁽⁴⁾. ان تتابع مواسم الجفاف والمطر له اهمية في هذه المنطقة ففي مواسم الجفاف تحصل التربة على فترة استراحة وعند حدوث الفيضانات في مواسم الامطار الغزيرة فانها تعمل على تجديد التربة مما يؤثر بشكل ايجابي على الغطاء النباتي الطبيعي والمحاصيل المزروعة.

تشير بعض الدراسات من خلال البيانات المسجلة للأمطار بين السنوات 1921-1994 ان خط المطر المتساوي 400 ملم بين دائرتي عرض 10 و 18 درجة شمالا بدا بالانتقال الى الجنوب مما ينذر باتساع ظاهرة التصحر وفقدان

* تم استخراج خطوط الارتفاع المتساوي من خلال استخدام برنامج Global mapper v12 وملفات DEM الخاصة بخطوط الارتفاع المتساوي ويمكن الحصول على هذه الملفات مجانا من موقع هيئة المساحة الجيولوجية الامريكية: <http://www.usgs.gov>

¹ -David C. Cole, Richard Huntington, Between a swamp and a hard place developmental challenges in remote rural Africa, Harvard University Press, 1997,P.90

² - محمد محمود الصياد، محمد عبد الغني سعودي، مصدر سابق، ص99

² - الجامعة العربية، المنظمة العربية للتنمية الزراعية - الكتاب السنوي للإحصاءات الزراعية العربية، المجلد 29، 2009، ص44-45.

³ - صلاح الدين الشامي، السودان، مصدر سابق، ص188.

الأرض الصالحة للزراعة وزيادة الضغط على الأراضي المتبقية لفترات زمنية أطول وعلى هذا يمكن القول انه إذا ما استمر هذا التراجع في مستوى سقوط الأمطار فان منطقة اببي سوف تكون اول من تتأثر مستقبلا بهذا التراجع.

- التربة

تعد التربة ذات اهمية كبيرة كونها تؤثر بشكل مباشر بطبيعة الانشطة البشرية المختلفة التي تمارس في مكان ما، ولعل من اهم هذه الانشطة في اببي هي الزراعة والرعي، ومن هنا كان لابد من التعرف على انواع التربة الموجودة في منطقة اببي للوقوف على تأثير هذا المورد في هذه الانشطة. تنقسم التربة في منطقة اببي الى ثلاثة اصناف وذلك حسب التصنيف العالمي للتربة لسنة 2006 والمعتمد في منظمة الاغذية والزراعة وهذه الاصناف هي:

1- التربة الطينية (Vertisols) او التربة الصلصالية المتشققة او التربة السوداء الخصبة وهي تربة غنية بالطين

وتتميز بانتفاخها وتقلصها بحسب الرطوبة وتبلغ نسبة الطين فيها 30% ويصل عمقها الى 50سم وتسمى ايضا بالتربة الطينية الثقيلة والمتشققة نظرا لتبادل التمدد والانكماش في الطين مما ينتج عنه شقوق عميقة في مواسم الجفاف وينتج عن هذه الشقوق تهدم الحافات في قيعان الشقوق ومن ثم انقلاب التربة لذا تسمى بالتربة المقلوبة وتوجد هذه التربة في المناطق المنخفضة والمتموجة ذات المناخات الاستوائية وشبه الاستوائية وفي البيئات الحارة المتناوبة المواسم بين الرطوبة والجفاف. وغالبا ما تكون جيدة للرعي نظرا لنمو السافانا وبعض الاعشاب فيها ويمكن استثمارها في الزراعة اذا ما توفرت مياه الري او الرطوبة الكافية وبالنسبة لاهم المشاكل المرتبطة بهذه التربة هي صعوبة الحراثة بالطرق اليدوية اضافة الى انها تحتاج الى رطوبة متوسطة لغرض حراثتها اما اذا جفت فيصعب حراثتها الا بالطرق الآلية (استخدام الآلات) اما اذا زادت نسبة الرطوبة اصبحت لزجة , هذه التربة كيميائيا غنية بالمواد المغذية للنبات وهي لا تحتاج الى فترة راحة للتعافي الا ان هذه التربة صعبة الاستثمار في المجتمعات ذات التكنولوجيا المنخفضة ⁽¹⁾ ومن خلال الخريطة رقم (3) يتضح تواجد نوعين من هذه التربة ضمن منطقة اببي، النوع الاول ويسمى (vp - pellic vertisols) وتغطي اغلب اجزاء منطقة اببي وهي من الترب المقلوبة التي تقل درجة نقاء لون الناعم منها او المبتل عن 1.5 في الثلاثين سنتمتر العليا من التربة. اما النوع الثاني فيسمى (chromic vertisols) وهذه التربة توجد في الطرف الشمالي الشرقي من منطقة اببي وهي ايضا من الترب المقلوبة التي لا تقل درجة نقاء لون الناعم منها او المبتل عن 1.5 في الثلاثين سنتمتر العليا من التربة⁽²⁾.

2- التربة الرملية (Arenosols) المادة الغالبة المكونة لهذه التربة هي الرمل المحمول بواسطة المياه او الرياح

وهي تحتوي على نسبة من الطين لا تتجاوز 15% وهي ضمن وحدة الترب خشنة القوام، ضعيفة التطور⁽³⁾، واسم هذه التربة مشتق من كلمة Arena، التي تعني، في اللاتينية، الرمل. وهي لا تحتوي على آفاق تشخيصية، باستثناء الأفق السطحي الشاحب. ولا يكون فيها مستوى الماء الجوفي قريبا من السطح، ولا تحتوي ملوحة عالية وتتباين في شكلها بين كثبان رملية الى سهول رملية واسعة. والنوع السائد ضمن منطقة اببي هو (QC-cambic Arenosols) وتوجد في شمال منطقة اببي وهي ذات افق (cambic) ويتميز بانه افق تحت سطحي متغير ومرتبطة بتغيره بالأفق التي تليه ويتميز بانه يتكون من رمل ناعم جدا مع طمي ويتميز باختفاء البناء الصخري في نصف او اكثر من حجم الجزء الناعم.

1 - الامم المتحدة، منظمة الاغذية والزراعة (فاو)، قاعدة المرجع العالمي لموارد التربة، 2006، ص96

2 - المصدر نفسه

3 - Young Anthony, Tropical soils and soil survey ,Cambridge University press, England 1980,P.175

ونظرا لكون هذه التربة ذات قوام خشن فأنها ذات نفاذية عالية مما يعني سعة خزن منخفضة للماء والمواد الغذائية للنبات، الا ان هذه التربة سهلة في الزراعة وجيدة للمحاصيل الجذرية والدرنية. وهذه التربة جيدة ايضا لزراعة محاصيل الحبوب والبطيخ والاعلاف في ظل وجود تساقط مطري يزيد عن 300 ملم سنويا وفي نفس الوقت هي مهمة للرعي نظرا لإمكانية وجود غطاء خضري متناثر يتراوح بين الحشائش الى الغابات الخفيفة (1).

3- تربة **Regosols** تمثل هذه التربة تصنيفا للمجموعة الباقية التي تشمل كل الاراضي التي لا يمكن وضعها في اي مجموعة تربة مرجعية(2)، فهي تمثل وشاحاً من الرواسب الحديثة، غير المتماسكة، فوق حجر صلب. ولا يوجد فيها من الآفاق التشخيصية، سوى الأفق السطحي الشاحب **Ochric**. ولا تظهر عليها علامات الاختزال، في الخمسين سنتيمتراً العليا من القطاع وهي تربة ضعيفة التطور وتتكون من مواد محببة ناعمة وتتميز بضعف قابليتها على الاحتفاظ بالماء لذا فهي بحاجة للرعي عند الزراعة اما لو كانت الزراعة مطرية فهذه التربة تحتاج الى 500-1000 ملم سنويا للرعي(3) والنوع الموجود من هذه التربة في اببي يسمى **Rd-Dystric Regosols** وهي تغطي الاجزاء الجنوبية الغربية، وهي ترب وشاحية، تقل فيها نسبة التشبع بالقواعد عن 50% على عمق 50 سنتيمتراً من سطح التربة(4) وتنمو على هذه التربة السافانا وبعض الحشائش وهذه التربة جيدة للرعي في مواسم الجفاف(5). وبناءً على ما تقدم أن الترب في منطقة اببي صالحة للزراعة وان كان بعضها يحتاج الى بعض المعالجات و ان ما يميز هذه الترب ايضا انها صالحة للرعي وبشكل جيد ويمكن ان تعوض الرعاة في مواسم الجفاف لذا فقد لجأت الى هذه المنطقة قبائل الرعي اذ ان مدة الرعي مرتبطة بمقدار الخصوبة عادة ونوعية النباتات المتواجدة(6).

- الموارد المائية

أ- **المياه السطحية** : بالنظر لكمية التساقط المطري الجيدة على منطقة اببي فان هذه المنطقة تمتلك ثروة مائية كبيرة تتمثل بالمياه السطحية (الأنهار والخيران والوديان والبحيرات) اضافة الى المياه لجوفية، وفيما يخص المياه السطحية فاهم ما يمثلها الانهار ومن اهم هذه الانهار هي :-

1- **نهر بحر العرب او (كير او غرف او شنيان) (Bahr el Arab (Kir, Gurf, Chonyan**: وبعد اكبر واهم الانهار الموجودة في اببي وهو احد روافد نهر بحر الغزال ويتكون من عدة روافد هي ام بيلاشا (Umm belasha) و ادا (adda) و ريكي (Rikki) اضافة الى شالكا (shalleikha) ورقبة ام ببيرو (Ragaba umm Biero) ويدخل بحر العرب منطقة اببي من جهة الشمال الشرقي ليخرج منها من جهة الجنوب الغربي بعد ان يسير مسافة تصل الى اكثر من 298 كم*، وطول المسافة ناتج عن كثرة التعرجات في النهر وهو يمر الى الجنوب من مدينة اببي خريطة رقم (4).

2- **نهر رقبة ام ببيرو (Ragaba Umm Biero)** وهو احد روافد بحر العرب ويدخل منطقة اببي من الشمال الشرقي ويسير موازيا لنهر بحر العرب ويصب فيه بعد ان يمر في مدينة اببي ويجري مسافة 194 كم ضمن منطقة اببي .

1 - الامم المتحدة، منظمة الاغذية والزراعة (فاو)، مصدر سابق، ص72-73

2- J.A.Deckers , F.O.Nachtergaele , O.C.Spaargaren , World Reference Base for soil Resources Introduction, First edition , Publishing Company Acco , 1998, p131

3 - الامم المتحدة، منظمة الاغذية والزراعة (فاو)، المصدر السابق، ص91

4 - موسوعة الجغرافية المصغرة:

http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Gography11/geography/sec160.doc_cvt.htm

5- Bernard P.K.Yerima & E.Van Ranst, Major Soil Classification Systems Used in the Tropics: Soils of Cameroon, Trafford publishing, 2005, p226

6- UNDP Sudan , Op Cit, p. 26

* تم حساب الاطوال للأنهار باستخدام برنامج Google Earth 5

3- نهر رقبة الزرقاء او(نقول) Ragaba ez Zarga (Ngol) : ويقع الى الشمال الشرقي من نهر رقبة ببيرو ويسير بشكل موازي لهذا النهر ويبلغ طول النهر اكثر من 201 كم ويتفرع عن هذا النهر قبيل خروجه من منطقة اببي نهر اخر يدعى رقبة الشايب Ragaba al Shaib ويجري ضمن منطقة اببي لمسافة اكثر من 32 كم.

اضافة الى هذه الانهار الرئيسية فان هناك العشرات من الخيران والوديان التي تتوزع داخل منطقة اببي وتكون مياهها موسمية وترتبط بصفة أساسية بفصل الخريف ويستفاد من بعضها في الري التكميلي، ويتم زراعة الذرة وبعض الخضر اعتماداً على الرطوبة المخزونة في التربة بعد جريان تلك الخيران والوديان ويساعد جريانها وما توفره من رطوبة على نمو الأشجار والشجيرات خارج حدود انتشارها⁽¹⁾

وهناك بعض المجاري الفرعية التي تشاهد عندما تفيض هذه الانهار ولكن لا يمكن لمياهها العودة الى النهر وقت انخفاض منسوبه مما تشكل بحيرات تظل فيها المياه الى نهاية فصل الجفاف ويلجأ اليها الرعاة في هذا الفصل⁽²⁾ . فضلا عن وجود عدد من والبرك المنتشرة في المنطقة التي تغذيها الفيضانات عادة ومياه الامطار وتتراوح مساحاتها بين 100 - 1000 متر مربع وهي تمثل مواقع مهمة لخزن المياه صورة رقم (1) .

ب- المياه الجوفية

نظرا لان منطقة اببي تقع جيولوجيا ضمن تكوينات ام روايه فهذه التكوينات تمثل حوض ممتاز لخزن المياه الجوفية وتكون المياه في هذا الحوض على أعماق قريه وتمتاز بالعدوية وقلة الأملاح، ويقدر مخزون المياه الجوفية في هذا الحوض بنحو (190000) مليون م³ تقريباً ويقدر سمك الطبقة الحاملة للمياه بين 100 - 1400 متر وبعمق من 25 متر الى 75 متر⁽³⁾.

ان كمية المياه الجوفية تتأثر كثيراً بكمية الامطار الساقطة وبما ان منطقة اببي تتمتع بكميات جيدة من التساقط المطري فان مخزون المياه الجوفية في حالة تجدد مستمر .

لقد اثرت وفرة الموارد المائية في منطقة اببي باستقرار السكان في هذه المنطقة فقبائل الدينكا التي تمارس الزراعة والرعي استقرت بشكل دائم في هذه المنطقة، فيما تستقر قبائل المسيرية التي تمارس الرعي لفترات تزيد عن 8 أشهر من السنة في هذه المنطقة.

- النبات الطبيعي

تقع منطقة اببي ضمن المناخ المداري الرطب الذي يتميز بتساقط مطري جيد في موسم الامطار يعقبه موسم من الجفاف، اضافة الى تمتع المنطقة بأنواع من التربة المختلفة الخصوبة التي تتميز بعضها بإمكانية الاحتفاظ بالرطوبة المناسبة لنمو النباتات في مواسم الجفاف بسبب وجود التشققات التي تسمح بتسرب مياه الامطار الى داخل التربة⁽⁴⁾، كل هذا دفع الى كثافة في الغطاء النباتي والى اختلاف انواع النباتات وعلى العموم فقد تراوحت هذه النباتات من الحشائش الدائمة والموسمية الى الغابات، وبالنسبة للحشائش فاغلب منطقة اببي تقع ضمن اقليم السافانا الغنية الذي يتميز بارتفاع حشائش السافانا الى اكثر من اربعة امتار ويزداد نمو هذه الحشائش ارتفاعا في مناطق بطون الوديان وعلى جوانبها وتكفل زيادة المطر درجة اكبر من الارتفاع والكثافة لهذه الحشائش.

اما الاشجار فتختلف ما بين النفضية او الدائمة الخضرة ذات الاوراق العريضة وحيثما يزداد المطر وترتفع رطوبة التربة تتخلى حشائش السافانا عن الارض للأشجار، وتضم هذه الغابات اشجار نفضية قد يصل ارتفاعها الى 30 متر

¹ - المنظمة العربية للتنمية الزراعية، البرنامج الوطني لمكافحة التصحر في جمهورية السودان، 2005، ص10

² - محمد محمود الصياد، محمد عبد الغني سعودي، مصدر سابق، ص 43

³ - ايايد عايد والي البديري، دور المقومات الجغرافية في بناء الوزن السياسي للسودان دراسة في الجغرافية السياسية، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الآداب جامعة القادسية، غير منشورة، 2005، ص60-61

⁴ - محمد محمود الصياد، محمد عبد الغني سعودي، مصدر سابق، ص136

وتختلف كثافة الأشجار في بعض مساحات الغابات وهذا الاختلاف يتمثل بعدد الأشجار والمسافات الفاصلة بين الأشجار، وعلى هذا يتم التمييز بين الغابات على أساس نوعين هما الغابات الخفيفة والغابات الجافة والنوع الأخير هو الذي يفصل بين أشجاره حشائش السافانا، فضلا عن وجود ما يعرف بغابات الأروقة وهي الغابات المقترن وجودها بمجري الأنهار إذا تتقارب الأشجار وتزداد كثافتها حتى تتشابك أغصانها فوق مجرى النهر إلا أن كثافة هذه الأشجار تقل بالابتعاد عن مجرى النهر ومن أهم الأشجار الموجودة ضمن إقليم السافانا الغنية هي الماهوجني الأفريقي والطلح والهشاب والسدر والسنت وغيرها⁽¹⁾. ونظرا لما تتمتع به منطقة أبيي من غنى بالنبات الطبيعي والمياه فقد أصبحت منطقة رعي ممتازة يتوجه إليها الرعاة من مختلف المناطق المحيطة بها ومن هنا ظهرت الخلافات بين القبائل الرعوية التي عادة تتنازع حول حدود مناطق الرعي في هذه المنطقة.

- الموارد المعدنية (النفط)

ان من أهم الموارد المعدنية اللافلزية الموجودة في منطقة أبيي هو النفط* إذ تنتج هذه المنطقة ما نسبته 26.6 من إنتاج النفط في السودان- قبل انفصال الجنوب- ومن أهم حقول النفط الموجودة فيها حقول بامبو (Bamboo) وطيب (Taiyib) وكراد (Garaad) وهجليج (Heglig) وتوما (Toma) وتقع جميعها إلى الشمال الشرقي من المنطقة، وهي ضمن القطاع الاستثماري رقم (2) فيما يقع حقل دفره (Diffra) في شمال منطقة أبيي ضمن القطاع الاستثماري رقم (4) خريطة رقم (5)، وهذان القطاعان الاستثماريان تتقاسمهما عدة شركات هي شركة البترول الوطنية الصينية (CNPC) وتمتلك 40% وشركة النفط الوطنية الماليزية petronas وتمتلك 30% وشركة النفط والغاز الطبيعي شركة النفط الوطنية الهندية ONGC videsh وتمتلك 25 %

وشركة السودان للنفط SUDAPET وتمتلك 5%⁽²⁾ وتتضمن المنطقة عدد من الآبار المكتشفة والمتوقعة وغير المنجزة . وقد بدأ الإنتاج التجاري في أبيي من سنة 1999 من حقلي هجليج بواقع 38200 ألف برميل يوميا وحقل توما بواقع 3250 ألف برميل يوميا فيما بدأ الإنتاج في حقل بامبو سنة 2001 وبواقع 13000 ألف برميل يوميا، أما حقل دفره فبدأ الإنتاج فيه سنة 2004 وبواقع 25100 ألف برميل يوميا جدول رقم (1) واختلفت مستويات الإنتاج في هذه الحقول تبعا للظروف السياسية والعسكرية التي تحدثت على هذه المنطقة. لقد أثر اكتشاف النفط واستثماره في هذه المنطقة تأثيرا كبيرا على مجمل نواحي الحياة في هذه المنطقة فقد أشارت تقارير الأمم المتحدة والاتلاف الأوربي للنفط في السودان ((The European Coalition on Oil in Sudan الى اتباع سياسات تهجير قصري للسكان الذين يسكنون ضمن مناطق الاستثمار النفطي كما أشارت التقارير الى أن السلطات السودانية وصلت الى حد الإبادة لسكان المناطق النفطية⁽³⁾.

إضافة الى ذلك فقد تأثرت حركة الرعي إذ تم تحديد حركة الرعاة بشكل مطرد في الوحدات الاستثمارية الأولى والثانية والرابعة من أجل تنمية استثمار النفط⁽⁴⁾، لذا حرمت قطعان الماشية من الرعي في مساحات كبيرة من هذه الوحدات الاستثمارية وتركيز الرعي في مناطق محددة مما أدى إلى الرعي الجائر للمراعي وفقدان النباتات المتجددة⁽⁵⁾، مما زاد من مشاكل حدود الرعي بين القبائل الساكنة في المنطقة وأثر النفط بعد اكتشافه في هذه المنطقة في إيجاد الخلافات السياسية

1 - صلاح الدين الشامي، السودان، مصدر سابق، ص 202- 205

* - لم يتم تناول بقية الموارد من فلزية ولا فلزية في المنطقة نظرا لعدم توفر البيانات الخاصة بهذه الموارد.

2- جمهورية السودان، وزارة الطاقة والتعدين، المؤسسة السودانية للنفط، الكتاب الإحصائي، 2006، ص 25

1- Diane de Guzman, Depopulating Sudan's Oil Regions, Report for the European Coalition on Oil in Sudan, 2002, P 5-8.

4- Human Rights Watch, Sudan, Oil, and Human Rights report , United States of America, 2003, p51.

5- Muna A Abdalla , Situation Report Abyei Natural Resources Conflict, Institute for Security Studies, Addis Ababa, July 2010, p.4

وتشكيل الحركات الانفصالية كما هو الحال في ظهور الحركة الشعبية لتحرير السودان التي ينتمي اغلب قادتها الى منطقة اببي.

جدول رقم(1) يمثل انتاج النفط من حقول منطقة اببي من سنة 1999-2009

اسم الحقل	بامبو	هجليج	دفره	توما	المجموع الكلي برميل/ يوم
السنة					
1999	0	38200	0	3250	43449
2000	0	36200	0	4450	42650
2001	13000	58200	0	4700	77901
2002	19700	54400	0	4650	80752
2003	18300	44200	0	4800	69303
2004	16300	35200	25100	4270	82874
2005	14600	23200	30000	3250	73055
2006	12800	24500	25000	1990	66296
2007	11300	19900	13800	1480	48487
2008	10100	17200	7100	1180	37588
2009	9200	15100	4000	970	31279

المصدر :

1- International Crisis Group, Sudan: Breaking the Abyei Deadlock, Africa Briefing No. 47, October 2007, p. 8

- السكان وخصائصهم

تضم منطقة اببي مدينة اببي(*) وهي اكبر مركز حضري في هذه المنطقة، فضلا عن العشرات من المستوطنات والقرى المحيطة بهذه المدينة، ويبلغ عدد سكان منطقة اببي بشكل عام (197,681) الف نسمة سنة 2008 جدول رقم (2) منهم (101,522) الف ذكور و (96,159) الف اناث، اما بالنسبة للتركيب العمري للسكان فقد كان (103,962) الف تبلغ اعمارهم من (0 - 16) سنة وهذا يشكل نسبة (52.60 %) من السكان فيما بلغ باقي الاعمار (93,719) الف اي ما نسبته (47.40%) من سكان المنطقة، فيما سجلت المجموعة الاحصائية السنوية لمركز جنوب السودان اعداد السكان لمنطقة اببي سنة 2010 بـ (52,883) الف نسمة منهم (27069) ذكور و (25814) اناث⁽¹⁾. ان هذا التراجع في اعداد السكان للمنطقة يرجع الى اسباب مختلفة اذ ان جزء من سكان المنطقة هم من الرعاة الذين يرتحلون عنها في مواسم الجفاف ويعودون في مواسم الامطار كما هو الحال لقبيلة المسيرية العربية لذا فتوقيت التعداد مهم للغاية. ولربما يعود السبب الى المعارك التي جرت في المنطقة بين الجيش السوداني الحكومي وحركة (الجيش الشعبي لجنوب السودان) في ايار سنة 2008 التي اسفرت عن حرق مدينة اببي بالكامل وهروب سكانها وسكان المناطق التابعة لها الى الولايات

* لا تتوفر احصائيات رسمية دقيقة عن عدد سكان مدينة اببي نتيجة لنزوح اكثر سكان المدينة بفعل الاشتباكات العسكرية بين القوات الحكومية والجيش الشعبي لتحرير السودان علما ان بعثة الامم المتحدة في السودان (<http://unmis.unmissions.org>) قد قدرت اعداد سكان المدينة بـ 90 الف .

¹ -Southern Sudan Centre for Census, Statistics and Evaluation , Statistical Yearbook for Southern Sudan 2010, Juba,2010, p.21

المجاورة. وقد يكون السبب سياسي من اجل التضليل فيما يتعلق بأعداد السكان حسب الاعراق خصوصا بعد ظهور مشكلة الحدود لتلك المنطقة ما بين الشمال والجنوب .

جدول رقم (2) اعداد سكان منطقة اببي وتركيبهم النوعي والعمرى لسنة 2008

اسم المنطقة	التركيب النوعي			التركيب العمري		
				16 - 0		
	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع
اببي	101,522	96,159	197,681	54,099	49,863	103,962
				47,423	46,296	93,719

المصدر: 1- Population Census Council, 5TH Sudan Population And Housing Census

-Priority Results, Table : T04E, 2008,p.10

ينحدر سكان منطقة اببي من قبيلتين رئيسيتين هما قبيلة دينكا (الافريقية) وقبيلة المسيرية (العربية) وكلا هاتين القبيلتين تتألف من عدد من العشائر او المجموعات الفرعية. والدينكا من الناحية السلالية من النيليين، يشاركون في ذلك النوير والشلك. ومن الناحية الجغرافية فإنهم يمتدون شمال مديريات الإقليم الجنوبي (بحر الغزال - النيل الأعلى) وصولاً إلى جنوب كردفان (حول مجرى النيل) حيث يبدأ التحامهم بقبائل المسيرية في منطقة أببي اذ تلتقي إحدى عشائر الدينكا (نقوك) مع إحدى عشائر المسيرية (الحمير)⁽¹⁾. وعشيرة دينكا نقوك هي احدى اكبر عشائر الدينكا وهي واحدة من اصل 25 عشيرة لشعب الدينكا وتنقسم دينكا نقوك الى تسع عشائر كالاتي حسب الترتيب الأبجدي : (أبيور - أشاك - واشوين - اليي - انيل - بونقو - انانق قديل - مارينق - منجوار)⁽²⁾، وهذه العشائر تتوزع في مناطق متفرقة من أببي وتسمى لغتهم بالدينكاوية أو (تونقيانق) ومعناها (الناس) أو (القوم) وتفرع من اللغات النيلية الصحراوية، وتكتب بالأبجدية اللاتينية مع بعض الإضافات، وينعكس نمط معيشة الدينكا على معتقداتهم وممارساتهم الدينية ويؤمنون باله واحد يعتقدون بان روجه تتقمص الأفراد ليتحدث من خلالهم⁽³⁾. تهيمن حالياً الديانة المسيحية على ثقافة الدينكا، اذ انتشرت ابان الانتداب البريطاني للمنطقة في القرن التاسع عشر وفي فترة الحرب الأهلية نتيجة السياسات البريطانية المتمثلة بعزل الجنوب وتشجيع اعتناق المسيحية فضلاً عن تشجيع التبشير للمسيحية والتعليم باللغة الانكليزية⁽⁴⁾. ويعمل سكان القبيلة بالرعي والزراعة وصيد الاسماك خلال مواسم الامطار، واختلفت مناطق الرعي لهذه القبيلة على مدار الزمن فقبل عام 1964 كان دينكا نقوك يراعون ماشيتهم أثناء موسم الأمطار (من يوليو إلى سبتمبر) شمال المقلد من أجل تجنب ذبابة نسي نسي وبعد عام 1965 اتجهوا شمالاً وصولاً إلى انتيلا Antela وبعد عام 1983 بدأت دينكا نقوك ترعى الحيوانات الى الجنوب من بحر العرب⁽⁵⁾، وهذا ما قربه بشكل اكثر من اراضي قبيلة المسيرية.

اما قبيلة المسيرية (البقارة) هي إحدى قبائل جبهة العربية التي دخلت السودان في القرن السادس عشر والسابع عشر اذ قُدمت الى السودان عن طريق المغرب العربي وانتقلت من مملكة وداي الواقعة بين دارفور والكفرة وواصلت سيرها إلى غرب السودان حيث استقرت معظم قبائل جبهة هناك نتيجة للمراعي الجيدة ولكن بعض هذه القبائل ومنها المسيرية واصلت سيرها حتى استقر بها المقام في مناطق تواجدتها الحالية في المنطقة الغربية لجنوب كردفان التي تعرف بمنطقة دار المسيرية حيث تحدها شمالاً منطقة دار حمر، وجنوباً الحدود الشمالية لولاية شمال بحر الغزال وولاية الوحدة وغرباً دار الرزيقات في

¹ - موسوعة السودان الرقمية: http://www.sudanway.sd/geography_tribes_dinka.htm

² - مذكرة الحركة الشعبية والجيش الشعبي لتحرير السودان الى المحكمة الدولية في لاهاي الخاصة بتحكيم اببي في 18 كانون الاول 2008، الفقرة 150، نسخة الكترونية، 2008.

³ - Francis Mading Deng ,The Dinka of The Sudan ,Holt Rinehart and Winston , USA,1972,PP.122-123

⁴ - Francis Mading Deng , War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan, Brookings Institution Press, Washington, 1995, p.494

⁵ -UNDP Sudan , Op Cit , p.16

ولاية جنوب دار فور، وشرقاً المنطقة الجنوبية لولاية جنوب كردفان حيث اتخذت مدينة المجلد عاصمة لها. ان النشاط الرئيس الذي تمارسه هذه القبيلة هو الرعي، فهذه القبيلة تبقى لمدة 8 أشهر من السنة في منطقة اببي نظرا لكثافة الغطاء النبات الطبيعي ولتوفر المياه، وديانة المسيحية هو الاسلام، والمسيحية قبيلة كبيرة تتكون من فرعين رئيسيين هما:

1- الحُمر: ينقسم فرع الحُمر بدوره الى قسمين هما.

أ. العجايرة. ب. الفلايتة.

الزُرق: ينقسم فرع الزرق بدوره الى ثلاثة أفرع وهي:

أ. العلاونة. ب. العنينات. ت. الزرق⁽¹⁾.

ثانيا : منطقة اببي كمشكلة حدودية:

حدود منطقة اببي تاريخياً

نال جنوب السودان استقلاله في 9 تموز 2011 بعد صراع استمر لعقود مع الحكومات التي حكمت السودان وقد نتج هذا الاستقلال عن الاستفتاء الذي اجري في 9 كانون الثاني 2011 وصوت الجنوبيون بأغلبية للانفصال، وهذا الاستفتاء كان أحد مقررات اتفاقية السلام الشامل في نيفاشا عام 2005 والمعقودة بين الحكومة السودانية والحركة الشعبية لتحرير السودان وكان مقررا ان يجرى موعد استفتاء اببي بنفس اليوم الا انه لم يجرى بسبب الاختلاف حول من يحق لهم التصويت. والاتفاقية حددت حدود الجنوب وفق البند 31 من الجزء الثالث* بحسب الحدود الادارية في 1/1/1956 وقد تجسد هذا الخط الحدودي في قانون الحكم الذاتي لإقليم الجنوب الذي اعتمده كخط للحدود الادارية ولكنه تحول الى مشكلة معقدة مع التوسع في التقيب عن النفط في هذه المناطق والتحول الى انماط الزراعة الالية، ونظرا لان البرلمان السوداني قد قام بتحديد الخط الحدودي الجنوبي دون ان يعتمد في ذلك على عمليات مسح بين الولايات، او امتلاك ملامح طبوغرافية للخرائط الحديثة نسبيا فقد ترتب على ذلك العديد من النزاعات مع البدء في عملية وضع العلامات الحدودية وبدا واضحا تنامي حجم النزاعات في هذا الشأن على المستويين المحلي والوطني مما ادى الى ظهور مشاكل حدودية تتمثل بسبع مناطق وهي : 1- اببي 2- التخوم بين قبيلتي دينكا ملوال والريزقات بين ولاية جنوب دار فور وولاية شمال بحر الغزال 3- حقول النفط في ولايتي الوحدة وجنوب كردفان 4- مناطق الزراعة الالية على امتداد ولايات النيل الازرق واعالي النيل وجنوب كردفان 5- منطقة شال الفيل في ولاية النيل الازرق 6- خط الحدود الشمالية لولاية اعالي النيل 7- منطقة حفرة النحاس وكفياكنجي في ولايتي جنوب دار فور وبحر الغزال⁽²⁾ .

حدود اببي من عام 1905-1956

يأتي تعقيد مشكلة اببي من عدم كفاية الوثائق التي يقدمها كل طرف حول احيته بمنطقة اببي نتيجة تغير تبعية هذه المنطقة ما بين ولاية كردفان التابعة للشمال وولاية بحر الغزال التابعة للجنوب طيلة القرن العشرين المنصرم، اذ تم تثبيت الحدود ما بين ولايتي كردفان وبحر الغزال وفقا للحدود في زمن الدولة العثمانية والدولة المهدية من قبل سلطات الحكم الثنائي(البريطاني المصري 1898م-1956م) الا انه في عام 1905 اصدرت سلطات الحكم الثنائي قرارا حول تبعية موطن السلطان اروب زعيم الدينكا نقوق ويتضمن هذا الموطن تسع مشيخات تابعة للدينكا نقوق كانت تقطن في منطقة اببي خريطة رقم (6) وجاء نص القرار بـ " ايلولة ملكية موطن سلطان اروب زعيم دينكا نقوق الذي يقع على نهر كير او بحر العرب الى مديرية كردفان" اذ ان السلطات البريطانية حولت المشيخات التسع لدينكا نقوق من ولاية بحر الغزال الى ولاية كردفان وذلك بسبب شكاوى الدينكا حول غارات المسيحية الحمر، وبقيت دينكا نقوق تدفع الضرائب مباشرة الى ولاية

¹ - الموقع الرسمي لقبيلة المسيحية <http://messiria.net>

* يمكن الحصول على النص الكامل لاتفاقية السلام الشامل من:

<http://sudanile.com/2008-12-01-11-37-00/168-2008-12-01-18-39-18.html>

² - امانى الطويل، مستقبل السودان: واقع التجزئة وفرص الحرب، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، معهد الدوحة، تموز 2011، ص2

كردفان من عام 1908 - 1940⁽¹⁾، مما يعني ان منطقة اببي كانت تابعة الى ولاية بحر الغزال الجنوبية وتم إلحاقها بولاية كردفان وهذا ما اعتبره الجيش الشعبي لتحرير السودان دليلاً على تبعية اببي للجنوب، الا ان هذا النص قد تم فهمه بشكل خاطئ حسب رأي الحكومة السودانية ومما يثبت ذلك عدم وجود خريطة او وثيقة (وصف جغرافي) تشير الى اعادة ترسيم الحدود لإكمال عملية تحويل اببي من بحر الغزال الى كردفان⁽²⁾، اضافة الى ان إحصاء 1955 - 1956 اوضح أن عدد المسيرية في منطقة اببي قد كان 122 ألف نسمة ودينكا نفوك 30 ألف نسمة ويمكن الاستنتاج من ذلك أن عدد سكان مشيخات دينكا نفوك في اببي في سنة 1905 قد كان اقل من ذلك بكثير، وعلى هذا فان المعنى الوحيد المقبول لكلمة ايلولة او تحويل هو تحويل التبعية الإدارية للأشخاص الذين ينتمون إلى دينكا نفوك من بحر الغزال التي ينتمون



المصدر: الباحث بالاعتماد على :

1- خريطة رقم (4) 2- برنامج Arc Gis 10 -3 ESRI, Sudan Administrative boundaries and Hydrology, Shape file ,2010

إليها بالأصل والعرق إلى مديرية كردفان بحكم استقرارهم كأقلية في منطقة دار المسيرية التي تقع في إطار الحدود الجغرافية لمديرية كردفان⁽³⁾ وما يثبت ذلك ايضا الاحصائيات السكانية الخاصة بالانتخابات لسنة 1955 اذ ان الدينكا في منطقة اببي لم تكن لهم دائرة انتخابية لا انهم كانوا يملكون حق التصويت في حين ان المسيرية كان لديهم دائرتين انتخابيتين⁽⁴⁾ مما يعني ان الدينكا نفوك كانوا ضمن حدود المسيرية وهم اقلية . وقد ورد في الخرائط التي رسمت في عامي 1927 وعام 1954 من قبل الاداريين الانكليز صورة رقم (2) ان حدود قبيلة الحمر (HUMR) تشغل معظم مساحة اببي لسنة 1927 في حين ورد اسم قبيلة الدينكا نفوك في خريطة 1954 بالجزء الجنوبي الغربي من اببي ولم تتعدى حدودهم دائرة عرض 10 درجة شمالاً ويلاحظ ان الحدود الجنوبية لأببي اكثر وضوحاً مما في سنة 1927.

¹ - Abyei Boundaries Commission report, part 1, 14 July 2005, p15

² - امين حامد زين العابدين، مشكلة اببي مبدأ (uti possidetis juris) قدسية الحدود الموروثة من الاستعمار والطريق الى الحل، المجلة السودانية لثقافة حقوق الانسان وقضايا التعدد الثقافي، العدد الثامن، 2008،

³ - امين حامد زين العابدين، مصدر سابق، ص29

⁴ - Abyei Boundaries Commission report, part 2, 14 July 2005, p86

ومما يجدر ذكره ان في عام 1955 نشبت الحرب الاهلية الاولى في السودان ولأسباب مختلفة منها نتائج الانتخابات التي اجريت في عام 1953 التي اعطت تمثيلا جزئيا وغير كافي لجنوب السودان اضافة الى عدم تولي الجنوبيين لمناصب ادارية مهمة على العكس من الشماليين مما فسر كبدية للاستعمار الشمالي للجنوب فضلا عن الاختلاف الديني والثقافي ما بين الشمال والجنوب⁽¹⁾ والنزاع القبلي على الحدود نتيجة محدودية الموارد فاكثرت من 132 قبيلة اضافة الى العشائر المتفرعة منها يسكنون في 2.5 مليون كيلو متر مربع واكثر من 80% منهم يمارسون الزراعة والرعي⁽²⁾ وبطرق تقليدية مما يعني حالة عدم اكتفاء دائم وصراع مستمر على حدود الرعي وعلى الموارد، وقد اثرت هذه الحرب على عموم السودان ومنها اببي اذ انخرطت دينكا نقوق مع الجنوبيين للقتال ضد الشمال في حين قاتلت المسيحية مع الشمال. و في عام 1956 حصل السودان على استقلاله من الحكم الثنائي (البريطاني - المصري) وبقيت الحدود لمنطقة اببي كما هو عليه الحال في عام 1905 وقد اعتمدت حدود عام 1956 في اغلب الاتفاقيات المبرمة ما بين الشمال والجنوب.

حدود اببي من عام 1972-2005

انتهت الحرب الاهلية الاولى في السودان عام 1972 بتوقيع اتفاقية اديس ابابا وقد نصت هذه الاتفاقية على ان منطقة اببي تابعة للجنوب وهذا ما اثار قبائل المسيحية العربية باعتبار ان اببي موطنهم فهم يبقون اكثر من 8 اشهر في هذه المنطقة، اضافة الى ان الاتفاقية حددت حدود الرعي خاصتهم ولعل الخلاف على الحدود القبلية كان احد اسباب الحرب كما ذكرنا والرعاة عادة لا يلتزمون بالحدود الادارية وانما تبني تنقلاتهم بحسب وفرة المراعي مما حدا بالحكومة إلى تعديل الاتفاقية بوضع بند إجراء استفتاء حول وضع المنطقة الإدارية الا ان هذا الاستفتاء لم يجرى، وبقيت الاتفاقية معطلة ولم تحل مشاكل الجنوب مما هيء للحرب الاهلية الثانية من عام 1983 الى عام 2005 .

في عام 2005 تم توقيع (اتفاقية السلام الشامل) التي انتهت الحرب الاهلية الثانية ونظرا لان مشكلة اببي من أكثر المشاكل صعوبة التي واجهتها الاطراف المتعاقدة على اتفاقية السلام الشامل في نيفاشا عام 2005 لذا فقد تطلبت الحالة عقد بروتوكول خاص بقضية اببي ضمن اتفاقية السلام الشامل وبموجبه حصلت اببي على وضع اداري خاص تحت اشراف مؤسسة الرئاسة السودانية، وكان من اهم بنود هذه الاتفاقية هي:

البند 1.3 . "دون المساس بمواد اتفاقية تقاسم الثروة . يتم تقسيم صافي عائدات نفط اببي خلال الفترة الانتقالية على النحو التالي:

3.1.1. 50% من العائدات الى الحكومة القومية.

3.1.2. 42% من العائدات الى حكومة جنوب السودان.

3.1.3. 2% من العائدات الى منطقة بحر الغزال.

3.1.4. 2% من العائدات الى غرب كردفان.

3.1.5. 2% دينكا نقوق.

3.1.6. 2% لقبائل المسيحية.

¹ - Cecil Eprile , War and Peace in the Sudan 1955-1972 , first edition , David & Charles published ,1974 , p45

² - Mohamed Suliman , Civil War in Sudan The Impact of Ecological Degradation , Online version provided by the

International Relations and Security Network at:

<http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Publications/Detail/?id=238&lng=en>

البند 5 . رسم الحدود الجغرافية

"5 . 1 . تقيم رئاسة الجمهورية "لجنة حدود اببي" لتحديد وترسم الحدود في مشيخات دينكا نفوق التسع التي حولت الى كردفان عام 1905 والمشار اليها هنا باسم منطقة اببي".

البند 6 . 1 . سكان منطقة اببي هم:

أ . أبناء مجتمع دينكا نفوق والسودانيون الآخرون الذين يقيمون بالمنطقة.

البند 8 . لجنة استفتاء اببي

8 . 1 . تشكل الرئاسة لجنة استفتاء اببي لتشرف على الاستفتاء في أببي بالتزامن مع الاستفتاء الذي سيجري في جنوب السودان وتحدد الرئاسة تشكيل هذه اللجنة.

8 . 2 . يجري المقيمون في أببي اقتراعاً منفصلاً وتشمل خيارات الاقتراع النقاط الواردة أدناه بغض النظر عن نتائج استفتاء جنوب السودان.

أ . تحتفظ اببي بوضعها الإداري الخاص في الشمال.

ب . تكون اببي جزءاً من بحر الغزال.⁽¹⁾

حدود اببي وفق تقرير لجنة خبراء ترسيم الحدود

بحسب البند رقم (5) من بروتوكول اببي تشكلت لجنة خبراء ترسيم حدود اببي وتكونت من خمسة اعضاء من الحكومة وخمسة من الجيش الشعبي لتحرير السودان وخمسة خبراء قانونيين و4 ممثلين عن منظمة الايجاد IGAD الافريقية اضافة الى ممثلين عن السكان في اببي والمناطق المجاورة لأببي وبدأت اللجنة اعمالها من يوم 14 نيسان 2005 وانتهت في يوم 20 حزيران 2005 وقد عملت اللجنة على مراجعة الخرائط والوثائق في كل من السودان واكلترا اضافة الى لقاءها بالسكان المحليين في اببي والمناطق المجاورة وبذلك خرجت اللجنة بتقرير من جزئين تضمن خريطة لحدود اببي اذ حددت اللجنة حدود اببي بالمنطقة الواقعة بين خطي طول 00° 50' 27° شرقاً و 15° 32' 29° شرقاً ودائرتي عرض 30° 22' 10° شمالاً و 00° 20' 9° شمالاً خريطة رقم (7) ويتضح من الخريطة ان حدود اببي تضمنت حقول هجليج وبامبو اضافة الى حقل دفره مما يعني حرمان الشمال من عائدات النفط فيما لو الحقت اببي الى الجنوب، فضلاً عن منطقة مشتركة للرعي بين المسيرية والدينكا نفوق تمتد بين دائرة عرض 10° 10' 10° شمالاً ودائرة عرض 00° 35' 10° شمالاً .

وعلى الرغم من اعتراف حكومة السودان ضمن البند(5) بتحويل تسع مشيخات من دينكا نفوق عام 1905 الى كردفان الا ان اللجنة لم تجد اي اثبات مادي يدل على هذا التحويل⁽²⁾ كما ذكرنا سابقاً. ووافقت حكومة السودان على حق تقرير المصير من خلال اجراء استفتاء في المنطقة بحسب البند 8 وهذا ما يتناقض مع مبدأ اوتي بوسيديتس جوريس (uti possidetis juris) وهو مبدأ يقوم على اساس احترام الحدود الموروثة من الاستعمار باعتبارها واقع حال ويجمد هذا المبدأ ملكية الاراضي كما كانت في عهد الدولة المستعمرة وتم اعتماده في القانون الدولي لحل النزاعات الحدودية منذ عام 1810، وقد طبق هذا القانون في حل الكثير من النزاعات الدولية وبمختلف قارات العالم كما هو الحال عندما تبنته شعوب

¹ - The Comprehensive Peace Agreement between The Government of The Republic of The Sudan and The Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army, Nairobi: 9 January 2005 , pp.68-69

² - Abyei Boundaries Commission report, part 1, Op Cit, p.4

امريكا اللاتينية التي نالت استقلالها من الاستعمار الاسباني في اوائل القرن التاسع عشر لحفظ الوضع الراهن للحدود الموروثة من الاستعمار بين الاقطار المستقلة⁽¹⁾.

وعلى هذا فان حق تقرير المصير يتناقض مع مبدأ أوتي بوسيديتس لان ممارسة الاول في دولة مستقلة ذات سيادة يؤدي الى فقد مساحة من اراضيها وتعديل حدودها⁽²⁾. الا ان لجنة ترسيم حدود أبيي لم تأخذ بنظر الاعتبار تطبيق هذا المبدأ نظراً لإدراك اللجنة أن تضمين مبدأ أوتي بوسيديتس كدليل للبت في مسألة ترسيم حدود أبيي سيكشف بجلاء التعارض بينه وبين حق تقرير المصير الثانوي الذي منح لسكان المنطقة للاستفتاء حول مصير المنطقة المتنازع عليها مما قد يدفع الحكومة إلى المطالبة بمنح الأولوية لمبدأ أوتي بوسيديتس حسب احكام القانون الدولي حتى لا يهدد الاستفتاء باقتطاع منطقة أبيي⁽³⁾، واعتبرت اللجنة ان النزاع هو نزاع (قبلي ومناطقي) على الرغم من ان نفس اتفاقية السلام الشامل التي اسست اللجنة الحدودية من خلال البند 5، قد اعطت حق تقرير المصير لجنوب السودان مما يهيئ لانفصال الجنوب كدولة مستقلة وما لهذا الامر من اثر في اعادة ترسيم الحدود بين الدولتين ولمنطقة أبيي من خلال الاستفتاء وفق البند 8 . ومن جهة اخرى وبافتراض انه نزاع قبلي فعندما بدأت الأقطار الأفريقية في نيل استقلالها من القوى الاستعمارية الأوروبية في خمسينيات وستينيات القرن الماضي، أدرك قادة الدول الافريقية الجديدة ضرورة تبني مبدأ أوتي بوسيديتس بعد ظهور عدة نزاعات حدودية بين الدول المستقلة كان سببها نزاع قبلي، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام القوى الاستعمارية عند تقسيمها المستعمرات في افريقيا وترسيم الحدود بين ممتلكاتها الجديدة بانتشار وتداخل القبائل الأفريقية بين عدة أقطار ومن أمثلة تداخل القبائل والمجموعات الأثنية بين دول مختلفة انتشار قبيلة الماساي في كينيا وتنزانيا وقبيلة الأيوبي Ewe في توغو وغانا. وعندما بدأت جمهورية الصومال بعد استقلالها في عام 1960 المطالبة بمنح الصوماليين حق تقرير المصير في إقليم أوغادين بأثيوبيا للانضمام الى مجموعتهم الأثنية في الصومال ومطالبة كينيا بضم الأقلية الصومالية في المقاطعة الشمالية الشرقية في كينيا إلى جمهورية الصومال رفضت كل من أثيوبيا وكينيا هذه المطالب لان تقرير المصير ينطبق على الأراضي الخاضعة للاستعمار فقط وليس لأجزاء من دولة مستقلة ذات سيادة، ونجم عن ذلك نشوب القتال بين القوات الأثيوبية والصومالية على الحدود في كانون الثاني عام 1964. وطلبت منظمة الوحدة الأفريقية من كينيا والصومال التفاوض لحسم الخلافات بينهما حول الأراضي الحدودية وأصررت كينيا على صيانة وحدة أراضيها التي آلت لها بعد الاستقلال واقترحت انتقال الصوماليين الذين يسكنون في أراضيها إلى جمهورية الصومال بينما تبقى الأراضي التي يسكنونها حالياً داخل كينيا⁽⁴⁾. وبذلك فلجنة ترسيم حدود أبيي ربما لم تلتفت الى تبني اغلب الدول الافريقية لمبدأ أوتي بوسيديتس لأسباب تتعلق بالتوزيع الجغرافي للقبائل.

ومما زاد تعقيد مشكلة أبيي هي الفيضانات التي تتداخل فيها الانهار مكونة كتل مائية كبيرة تنتهي جميعها بنهر بحر العرب مما صعب التعرف على مواقع الانهار وحدودها فضلا عن تعدد الاسماء المحلية واختلاف تهجتها للمظاهر الجغرافية الثابتة واهمها الانهار* التي تعتبر ذات اهمية في تثبيت الحدود ووصفها اذ ان التعدد في المسميات والتهجئات

¹ - Suzanne Lalonde , Determining boundaries in a conflicted world:the role of uti possidetis , McGill-Queen's University press , Canada , 2002 , pp24-60

² - امين حامد زين العابدين، مشكلة أبيي مبدأ (uti possidetis juris) قدسية الحدود الموروثة من الاستعمار والطريق الى الحل، مصدر سابق، ص 10

³ - المصدر نفسه، ص32

⁴ - Saadia Touval , The Organization of the African Unity and African Border, International Organization Vol. 21, No. 1, 1967,p111

* للمزيد حول توهم الاداريين الانكليز بمسميات الانهار في منطقة أبيي واختلاف التهجئات ينظر:

1- Menas Borders, The Boundaries And Hydrology of the Abyei area, Sudan, February2009, p.3-12

ناتج عن اللغات والثقافات المتعددة للقبائل ضمن منطقة اببي، كل هذا دفع الى توهم الاداريين الانكليز في وثائقهم التي تصف المنطقة - بحسب رأي لجنة ترسيم الحدود - بان نهر الرقبة الزرقاء هو نهر بحر العرب او كير وهو الحدود الطبيعية الفاصلة بين مديرية كردفان و مديرية بحر الغزال، وورد ذلك في الصفحات 17, 18, 36 من تقرير لجنة ترسيم الحدود وبذلك تدخل منطقة اببي ضمن مديرية بحر الغزال. الا ان الحكومة السودانية ترى ان ما ذكره الاداريين الانكليز عن نهر بحر العرب او نهر كير يأتي في اطار أهميته كحاجز بين دينكا نفوق في بحر الغزال والعرب ودوره في تحسين العلاقات بينهما مما يثبت ان المنطقة الممتدة من الرقبة الزرقاء والى بحر العرب تقع في اطار الحدود الجغرافية لمديرية كردفان وكانت المجال الحيوي ومنطقة نفوذ المسيرية فضلا عن ان ذلك لا ينفي حقيقة ان المسؤولين في فترة الحكم التركي والدولة المهدية ، الى جانب اعضاء المسيرية والدينكا ، قد كانوا على دراية ومعرفة تامة بان بحر العرب او نهر كير (وليس الرقبة الزرقاء) هو الحدود الطبيعية الفاصلة بين مديرية كردفان و مديرية بحر الغزال⁽¹⁾.

ومما سبق ونظرا لاحتواء تقرير لجنة ترسيم الحدود على تناقضات وعلى عدم وجود الادلة الكافية لطريقة رسم الحدود - بحسب رأي الحكومة السودانية - فقد رفضت الاخيرة هذا التقرير واعتبرته غير قانوني وان اللجنة تجاوزت الصلاحيات الممنوحة لها، وبعد صراع سياسي وعسكري بين اطراف النزاع (الحكومة السودانية والجيش الشعبي لتحرير السودان) دام لثلاث سنوات تم توقيع ما يعرف ب(خارطة طريق اببي) في الخرطوم في 7 تموز 2008م وبموجبه تم احواله ملف اببي الى محكمة العدل الدولية في لاهاي.

حدود اببي وفق محكمة العدل الدولية في لاهاي

تم احواله ملف اببي الى محكمة العدل الدولية في لاهاي وفق المادة الثانية من اتفاقية (خارطة طريق اببي) وقد تضمنت المادة الثانية المواضيع الواجب على المحكمة البت فيها وهي:

- أ- هل تخطى خبراء لجنة حدود اببي، انطلاقا من اتفاق الاطراف المنصوص عليه في اتفاقية السلام الشامل صلاحياتهم القاضية بترسيم حدود منطقة مشيخات دينكا نفوق التسعة التي احيلت الى كردفان عام 1905 على ما نص عليه بروتوكول اببي وما اعيد التأكيد عليه في ملحق البروتوكول وفي اختصاصات لجنة حدود اببي وقواعدها الاجرائية.
- ب- اذا قررت المحكمة بموجب البند الفرعي (أ) المنصوص عليه في هذه الاتفاقية بان خبراء لجنة تحديد اببي لم يتجاوزوا صلاحياتهم فسوف تعمم بيانا بهذا الصدد وتصدر حكما بتطبيق تقرير اللجنة تطبيقا كاملا وقوريا.
- ج- اذا قررت المحكمة بموجب البند الفرعي (أ) المنصوص عليه في هذه الاتفاقية بان خبراء لجنة تحديد اببي تجاوزوا صلاحياتهم فسوف تعمم بيانا بهذا الصدد وتبادر الى ترسيم حدود منطقة مشيخات دينكا نفوق التسعة التي حولت الى كردفان استنادا الى الوثائق المقدمة من الطرفين⁽²⁾.

وبهذا باشرت المحكمة اعمالها بعد رفع القضية الى الامين العام لمحكمة التحكيم الدائمة في 11 تموز عام 2008 وتم انشاء هيئة التحكيم وتكونت من خمسة اعضاء، واطلعت المحكمة على الوثائق والخرائط التي اعتمدت عليها لجنة ترسيم الحدود فضلا عن الطعون المقدمة من قبل اطراف النزاع وقد خرجت المحكمة بقرار نهائي يوم 22 تموز عام 2009 حول الحدود الي رسمتها لجنة ترسيم الحدود لمنطقة اببي وتضمن القرار ما يلي:

أ- الحدود الشمالية

- 1- ما يتعلق بقرار خبراء لجنة حدود اببي للاحية مطلب الدينكا نفوق المشروع في الاراضي الممتدة من حدود كردفان - بحر الغزال شمالا الى خط عرض 10° 10' فان خبراء اللجنة لم يتجاوزوا صلاحياتهم.

2- J . W. Wright and G. Janson - smith, The Spelling of Place Names in The Sudan , sudan notes and records ,vol. xxx11. 1951, p311-317

¹ - امين حامد زين العابدين، مشكلة اببي مبدأ (uti possidetis juris) قدسية الحدود الموروثة من الاستعمار والطريق الى الحل، مصدر سابق، ص 17

² - محكمة التحكيم الدائمة في لاهاي، تحكيم اببي، الحكم النهائي، نسخة الكترونية، 22 تموز 2009، ص 2.

2- في ما يتعلق بقرار لجنة حدود اببي الخاص بمنطقة (الحقوق الثانوية المشتركة) الممتدة بين خط عرض 10' 10° شمالاً و 35' 10° شمالاً فان خبراء اللجنة تجاوزوا صلاحياتهم.

3- تمتد الحدود الشمالية لمنطقة مشيخات دينكا نفوق التسع المحولة الى كردفان عام 1905 على خط عرض 10' 10° شمالاً من خط طول 00' 50' 27° شرقاً الى خط طول 00' 00' 29° شرقاً خريطة رقم (6).

ب- الحدود الجنوبية

ما يتعلق بقرار لجنة حدود اببي بان الحدود الجنوبية ستكون كردفان - بحر الغزال - النيل الاعلى مثلما جرى تحديدها في 1/1/1956 فان خبراء اللجنة لم يتجاوزوا صلاحياتهم.

ج- الحدود الشرقية

1- ما يخص قرار خبراء لجنة حدود اببي بان الحدود الشرقية تمتد على طول خط كردفان- النيل الاعلى عند خط طول 15' 32' 29° شرقاً وتسير شمالاً الى ان تصل الى خط عرض 30' 22' 10° شمالاً فان لجنة خبراء حدود اببي تخطت صلاحياتها.

2- ان الحدود الشرقية لمنطقة مشيخات دينكا نفوق التسع المحولة الى كردفان عام 1905 تمتد على خط مستو على طول 00' 00' 29° شرقاً من خط عرض 10' 10' 10° شمالاً الى جنوب حدود كردفان - النيل الاعلى على ما جرى تحديده في 1/1/1956.

د- الحدود الغربية

1- ما يخص قرار خبراء لجنة حدود اببي بان الحدود الغربية ستكون كردفان - دار فور على ما جرى تحديده في 1/1/1956 فان اللجنة تخطت صلاحياتها.

2- ان الحدود الغربية لمنطقة مشيخات دينكا نفوق التسع المحالة الى كردفان تمتد على خط مستو على طول 00' 50' 27° شرقاً من خط عرض 10' 10' 10° شمالاً الى جنوب حدود كردفان - دارفور على ما جرى تحديده في 1/1/1956 وتستمر الى حدود كردفان - دارفور الى ان تلتقي الحدود الجنوبية المبينة في الفقرة (ب) اعلاه.

هـ- الرعي والحقوق التقليدية

1- ما يخص قرار خبراء لجنة حدود اببي بان قبيلتي دينكا نفوق والمسيرية سوف تحتفظان بحقوقهما الثانوية الراسخة في استخدام الارض شمال هذه الحدود وجنوبها فان لجنة الخبراء لم تتجاوز صلاحياتها.

2- لا يجب المساس بالحقوق التقليدية الراسخة التي تُمارس في منطقة اببي او في محيطها لاسيما الحق الذي تتمتع به المسيرية وغيرها من قبائل البدو لرعي القطعان والانتقال عبر منطقة اببي¹.

وعلى الرغم من الموافقة على قرار المحكمة من كلا طرفي النزاع في بداية اصداره الا ان اهم ما يلاحظ في حكم محكمة العدل الدولية ان المحكمة قلصت مساحة منطقة أببي التي يطالب بها الجنوبيون كلها، وأخرجت بذلك مناطق البترول منها اذ تم اعادة حقول هجليج وبامبو لشمال السودان، مما يعني حرمان الجنوب من 50% من عائدات النفط من هذه الحقول بحسب البند 1 . 2 . 3 . من بروتوكول اببي حول تقاسم الثروة وبموجب القرار ستلتزم الحكومة فقط بدفع 2% من العائدات لحكومة جنوب كردفان الا ان " لوكا ببيونق" وزير شؤون الرئاسة في حكومة الجنوب، قال إن قرار المحكمة بإخراج مناطق البترول خاصة منطقة هجليج خارج حدود أببي لا يعني تبعية المنطقة للشمال، وان منطقة هجليج تقع

¹ - محكمة التحكيم الدائمة في لاهاي، مصدر سابق، ص 7-8 .

* يمكن الحصول على جميع ملفات الدعوى الخاصة بمنطقة اببي مع الحكم النهائي من محكمة العدل الدولية من الموقع التالي:

http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=1306

ضمن مناطق النزاع الحدودي بين ولايتي الوحدة وجنوب كردفان، وأكد أن حكومة الجنوب لديها وثائق تثبت تبعية المنطقة لولاية الوحدة⁽¹⁾ مما يعني تجدد النزاع الحدودي .

واعتبر قرار التحكيم ان الدينكا نقوك (الأفريقية) كبرى قبائل المنطقة، هم السكان الأصليون في اببي وبذلك فان الاستفتاء المزمع اجراءه بحسب البند 8 من بروتوكول اببي الخاص بتبعية المنطقة سوف يشمل فقط اعضاء الدينكا نقوك وهذا ما عارضته حكومة السودان والمسيرية. وبالرغم من ان المحكمة سمحت لقبيلة المسيرية بحرية التنقل في اببي واستخدام مياه الأنهار في المنطقة، الا ان قبائل المسيرية العربية اعتبرته ظلما لهم لأنه حرمهم من مناطقهم التاريخية وبذلك فقد رفضوا قرار المحكمة.

ومما يجدر الاشارة اليه ان احد اعضاء هيئة التحكيم الخمسة وهو القاضي (عون شوكت الخصاونه) قام بكتابة رأي مخالف لراي الاكثرية في المحكمة وقد كتب تقريراً مما يقرب من سبعين صفحة باللغة الانكليزية اوضح فيه الاسباب التي دعت الى رفض حكم المحكمة علماً ان السيد عون الخصاونه هو احد قاضيين اختارتهم حكومة السودان كمحكمين لها في المحكمة، ومن اهم الاسباب التي اوردها الخصاونه هي :

- 1- ان محكمة التحكيم قد تجاوزت صلاحياتها ذلك ان تفويضها لم يخولها الابطال الجزئي لتقرير الخبراء فأما ان يتم تبنيه بالكامل او رفضه بالكامل ثم المباشرة بإعادة ترسيم الحدود على اساس المرافعات.
 - 2- تجاهلت المحكمة ان خبراء لجنة تحديد الحدود كان لهم سؤال مرجعي محدد وهو ان يحددوا منطقة مشايخ دينكا نقوك التسعة التي اضيفت الى كردفان عام 1905 وليس تحديد اين كانت دينكا نقوك في ذلك العام وهو سؤال مختلف .
 - 3- ان الترسيم الذي قامت به المحكمة مبني على اساس مغالط لآراء الاداريين الانكليز عام 1951 التي اشاروا فيها ان الدينكا نقوك كانوا يعيشون تقريبا بين خطي طول 29 و 27.5 شرقاً وان هذا قد يكون صحيحاً سنة 1951 الا انه لم يكن كذلك سنة 1905 وحتى ان كان كذلك فليس هناك دليل من اقوال الاداريين الانكليز او غيرهم ان الدينكا نقوك وصلوا خط العرض 10° 10' شمالاً وبالتالي فان اعطاهم اراضي تعادل مساحة بلجيكا لا يقوم على دليل واحد.
 - 4- اعادت المحكمة الترسيم للحدود الشرقية والغربية بسبب عدم وجود سبب قانوني مقنع تم اعتماده من قبل لجنة خبراء ترسيم حدود اببي الا ان المحكمة نفسها وقعت بهذا الخطأ اذ لم تعطي السبب المقنع لإعادة ترسيم هذه الحدود⁽²⁾.
- وبذلك بقيت مشكلة اببي غير محسومة ولم يجرى استفتاء اببي حتى الان بالرغم من انه كان من المقرر اجراءه في سنة 2011 بسبب الاختلاف حول من يحق لهم التصويت .

خلاصة البحث

- 1- تعد منطقة اببي من اهم المشاكل الحدودية واكثرها تعقيداً بين شمال السودان وجنوبه سواء قبل انفصال الجنوب او بعده نتيجة لتضاريف مجموعة من العوامل تأتي في مقدمتها العوامل الجغرافية.
- 2- اثرت التركيبة الجيولوجية لمنطقة اببي بشكل غير مباشر في هذه المشكلة اذ اصبحت المنطقة خزاناً طبيعياً لأهم الثروات في السودان وهي المياه الجوفية والنفط. فيما اثرت طبيعة السطح في اببي في سهولة التحرك للرعاة وحيواناتهم، اضافة الى كونه عامل مساعد لحدوث الفيضانات في هذه المنطقة .
- 3- تتمتع منطقة اببي بمناخ رطب اذ تتميز بغزارة الامطار والتي تتراوح بين 500-1000 ملم وتسبب الامطار الغزيرة احيانا فيضانات تؤثر في عزل المنطقة وساهم مناخ اببي في خصوبة التربة في المنطقة اذ تترك التربة لتستريح في مواسم الجفاف

¹ - تصريح صحفي لمحطة "مرايا أف أم" في 2011/11/22 الموقع الالكتروني: <http://www.mirayafm.org>

2 - Dissenting Opinion of His Excellency Judge Awn Shawkat Al-Khasawneh Member of the International Court of Justice Available at <http://www.pca-cpa.org/upload/files/Abyei%20Dissenting%20Opinion.pdf>

- 4- تتمتع ابيي بنوعية ترب خصبة صالحة للزراعة لذا استوطنت بعض القبائل التي تمارس الزراعة كقبائل الدينكا، و ان ما يميز هذه الترب ايضا انها صالحة للرعي وبشكل جيد ويمكن ان تعوض الرعاة في مواسم الجفاف لذا فقد لجأت الى هذه المنطقة القبائل التي تمارس الرعي مثل قبائل المسيرية، ولعل من اهم هذه الترب هي التربة الطينية او (Vertisols) وهذه التربة تنتشق في مواسم الجفاف الى شقوق عميقة وينتج عن هذه الشقوق تهدم الحافات في قيعان الشقوق ومن ثم انقلاب التربة الطينية مما يعمل على تقليبها ومزجها مما يجعلها تربة متجددة .
- 5- تعد منطقة ابيي منطقة غنية بالمياه السطحية واهم ما يمثلها الانهار الدائمة والموسمية، وقد تفيض هذه الانهار في موسم الامطار الغزيرة مما يعمل على تشكيل مستنقعات او بحيرات او برك . فضلا عن احتواء المنطقة على المياه الجوفية وبأعماق مناسبة تسهل استثمار هذه المياه ونظرا لما تتمتع به ابيي من مياه سطحية وجوفية فقد اصبحت المنطقة ذات اهمية كبيرة لمعظم القبائل سواء التي تمارس الزراعة او الرعي .
- 6- تضم ابيي غطاء نباتي طبيعي يتراوح بين الحشائش الدائمة والموسمية الى الغابات اذ تاتر هذا الغطاء النباتي بطبيعة المناخ فضلا عن المياه السطحية. ان غنى ابيي بالنبات الطبيعي اثر في قدوم قبائل الرعي اليها وتمضية فترات ليست قصيرة من السنة فيها كما هو الحال للمسيرية .
- 7- يعد النفط من اهم الموارد المعدنية في ابيي اذ تنتج 26% من نفط السودان قبل انفصال الجنوب وقد اثر النفط في تعقيد مشكلة ابيي باعتباره من اهم الموارد في دولة فقيرة مثل السودان اضافة الى ان النفط اثر في اتباع حكومة السودان قبل انفصال الجنوب سياسات تهجير قصري للسكان الذين يسكنون ضمن مناطق الاستثمار النفطي فضلا عن تأثر حركة الرعي اذ تم تحديد حركة الرعاة بشكل مطرد في الوحدات الاستثمارية الاولى والثانية والرابعة من اجل تنمية استثمار النفط.
- 8- يتمثل سكان منطقة ابيي بقبيلتي الدينكا نقوق الافريقية والمسيرية العربية، والدينكا نقوق يمتنون الزراعة اضافة الى الرعي اما المسييرية فنشاطهم الرئيس هو الرعي، ويدين جزء من الدينكا نقوق بالوثنية وقد انتشرت بينهم المسيحية ابان الاحتلال الانكليزي فيما يدين المسييرية بالإسلام، ولم يؤثر التباين العرقي واللغوي والديني لسكان ابيي على عدم الاستقرار في البداية اذ كانت تحل جميع مشاكل الحدود بين هذه القبائل بالطرق التقليدية الى ان ظهر النفط كمورد اقتصادي مهم مما عمق هذا التباين فضلا عن دوره في ايجاد الانقسام السياسي بين هذه القبائل فالدينكا تدين بالولاء للجنوب والحركة الشعبية لتحرير السودان والمسيرية تتبع حكومة شمال السودان ومما يؤكد ان صراع القبائل صراع نفطي هو برتوكول ابيي اذ اعطيت لكل من الدينكا نقوق والمسيرية 2% من واردات النفط لضمان قبولهم الاتفاق.
- 9- نظرا لان البرلمان السوداني قد قام بتحديد الخط الحدودي الجنوبي دون ان يعتمد في ذلك على عمليات مسح بين الولايات، او امتلاك ملامح طبوغرافية للخرائط الحديثة نسبيا فقد ترتب على ذلك ظهور العديد من المشاكل تأتي في مقدمتها مشكلة ابيي .
- 10- ثبتت سلطات الحكم الثنائي(البريطاني المصري 1898م-1956م)حدود ابيي وفقا للحدود في زمن الدولة العثمانية والدولة المهدية، الا ان سلطات الحكم الثنائي اصدرت قرارا في سنة 1905 حولت فيه مشايخ الدينكا نقوق من ولاية بحر الغزال الى ولاية كردفان مما اعتُبر تحويل لحدود ابيي على الرغم من عدم وجود خرائط او تقارير تثبت ذلك اضافة لعدم وجود دليل واضح حول حدود مشايخ دينكا نقوق سنة 1905.
- 11- في عام 1972 ومن خلال اتفاقية اديس ابابا التي انتهت الحرب الاهلية الاولى(1955-1972) اعتُبرت ابيي جزء من الجنوب الا ان هذه الاتفاقية لم تحظى برضا قبيلة المسييرية واعتبرته تهديد لحدودها المتوارثة مما اضطر الحكومة الى اعادة النظر فيها من خلال وضع بند إجراء استفتاء حول وضعية المنطقة الإدارية الا ان هذا الاستفتاء لم يجرى.
- 12- في عام 2005 تم توقيع اتفاقية السلام الشامل التي انتهت الحرب الاهلية الثانية (1983- 2005) وبموجب الاتفاقية تم توزيع عائدات النفط لمنطقة ابيي بين الشمال والجنوب وبين قبيلتي المسييرية والدينكا نقوق اضافة الى تحديد

يوم 9 كانون الثاني 2011 موعد الاستفتاءين الخاصين بانفصال الجنوب وتبعية منطقة اببي وبالرغم من تزامن الاستفتاءين في نفس اليوم الا انه اجرى الاستفتاء الخاص بانفصال الجنوب فقط و لم يجرى استفتاء اببي بسبب الاختلاف حول من يحق لهم التصويت وبقيت مشكلة اببي معلقة.

13- حددت لجنة خبراء حدود اببي بالمنطقة الواقعة بين خطي طول $00^{\circ} 50' 27^{\circ}$ شرقاً و $15^{\circ} 32' 29^{\circ}$ شرقاً ودائرتي عرض $30^{\circ} 22' 10^{\circ}$ شمالاً و $00^{\circ} 20' 9^{\circ}$ شمالاً وبهذا تضمنت حدود اببي حقول هجليج وبامبو اضافة الى حقل دفره مما يعني حرمان الشمال من عائدات النفط فيما لو الحقت اببي الى الجنوب، فضلاً عن منطقة مشتركة للرعي بين المسيرية والدينكا نفوق تمتد بين دائرة عرض $10^{\circ} 10' 10^{\circ}$ شمالاً ودائرة عرض $00^{\circ} 35' 10^{\circ}$ شمالاً وهي بهذا تتجاوز الحدود الادارية الشمالية لأببي.

14- لجنة خبراء ترسيم حدود أببي لم تأخذ بنظر الاعتبار تطبيق مبدأ أوتي بوسيديتس نظراً لإدراك اللجنة أن تضمين هذا المبدأ كدليل للبت في مسألة ترسيم حدود أببي سيكشف بجلاء التعارض بينه وبين حق تقرير المصير الثانوي الذي منح لسكان منطقة اببي، واعتبرت اللجنة ان النزاع هو نزاع قبلي ومناطقي وتناست او تجاهلت ان اغلب الدول الافريقية اعتمدت هذا المبدأ باعتبار التداخل القبلي بين معظم الدول الافريقية مما يعقد مشاكل الحدود بدون اعتماد هذا المبدأ.

15- مما زاد تعقيد مشكلة اببي للجنة ترسيم الحدود هو الوهم في المسميات والحدود الذي وقع فيه الاداريين الانكليز في تقاريرهم في زمن الاحتلال نتيجة الفيضانات التي تتداخل فيها الانهار مكونة كتل مائية كبيرة تنتهي جميعها بنهر بحر العرب فضلاً عن تعدد الاسماء المحلية واختلاف تهجئتها للمظاهر الجغرافية الثابتة واهمها الانهار التي تعتبر ذات اهمية في تثبيت الحدود ووصفها وهذا التعدد في المسميات والتهجئات ناتج عن اللغات والثقافات المتعددة للقبائل ضمن منطقة اببي.

16- نتيجة للأسباب اعلاه وما اعتبرته حكومة السودان تجاوز للصلاحيات من قبل لجنة ترسيم الحدود تم احوال ملف اببي الى محكمة العدل الدولية في لاهاي وقد اعادت المحكمة رسم حدود اببي جزئياً بعد ان وجدت المحكمة تجاوزاً للصلاحيات من قبل لجنة خبراء حدود اببي، وقد قلصت المحكمة مساحة منطقة أببي التي يطالب بها الجنوبيون كلها، وأخرجت حقول هجليج وبامبو لصالح الشمال فيما بقي حقل دفره للجنوب واعتبرت الدينكا نفوق هم السكان الاصليين للمنطقة مما يعني شمولهم فقط بحق التصويت في الاستفتاء المزمع اجراءه.

17- رفضت حكومة السودان قرار محكمة التحكيم وقد تبنت اعتراضات احد اعضاء المحكمة وهو السيد عون الخصاونة ومن اهم هذه الاعتراضات ان المحكمة قد تجاوزت صلاحياتها ذلك ان تفويضها لم يخولها الابطال الجزئي لتقرير الخبراء فأما ان يتم تبنيه بالكامل او رفضه بالكامل ثم المباشرة بإعادة ترسيم الحدود على اساس المرافعات، والمحكمة تجاهلت ان خبراء لجنة تحديد الحدود كان لهم سؤال مرجعي محدد وهو ان يحددوا منطقة مشايخ دينكا نفوق التسعة التي اضيفت الى كردفان عام 1905 وليس تحديد اين كانت دينكا نفوق في ذلك العام وهو سؤال مختلف.

المصادر العربية

- 1- امانى الطويل، مستقبل السودان :واقع التجزئة وفرص الحرب، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، معهد الدوحة، تموز 2011
- 2- الامم المتحدة، منظمة الاغذية والزراعة (فاو)، قاعدة المرجع العالمي لموارد التربة، 2006 .
- 3- امين حامد زين العابدين، مشكلة اببي مبدأ (uti possidetis juris) قدسية الحدود الموروثة من الاستعمار والطريق الى الحل، المجلة السودانية لتقافة حقوق الانسان وقضايا التعدد الثقافي، العدد الثامن، 2008.
- 4- اباد عايد والي البديري، دور المقومات الجغرافية في بناء الوزن السياسي للسودان دراسة في الجغرافية السياسية، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الآداب جامعة القادسية، غير منشورة، 2005.
- 5- الجامعة العربية، المنظمة العربية للتنمية الزراعية - الكتاب السنوي للإحصاءات الزراعية العربية، المجلد 29، 200>.

- 6- جمهورية السودان، وزارة الطاقة والتعدين، المؤسسة السودانية للنفط، الكتاب الاحصائي، 2006.
- 7- صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مطبعة المعارف، الاسكندرية، 1972.
- 8- محكمة التحكيم الدائمة في لاهاي، تحكيم اببي، الحكم النهائي، نسخة الكترونية، 22 تموز 2009 .
- 9- محمد محمود الصياد، محمد عبد الغني سعودي، السودان دراسة في الوضع الطبيعي والكيان البشري والبناء الاقتصادي، دار الرائد للطباعة، القاهرة، بلا .
- 10- مذكرة الحركة الشعبية والجيش الشعبي لتحرير السودان الى المحكمة الدولية في لاهاي الخاصة بتحكيم اببي في 18 كانون الاول 2008، الفقرة 150، نسخة الكترونية، 2008.
- 11- المنظمة العربية للتنمية الزراعية، البرنامج الوطني لمكافحة التصحر في جمهورية السودان، 2005 .

المصادر الاجنبية

- 1- Abyei Boundaries Commission report, part 1, 14 July 2005
- 2- Abyei Boundaries Commission report, part 2, 14 July 2005
- 3- Bernard P.K. Yerima & E.Van Ranst, Major Soil Classification Systems Used in the Tropics: Soils of Cameroon, Trafford publishing ,2005
- 4- Cecil Eprile, War and Peace in the Sudan 1955-1972 , first edition , David & Charles published ,1974
- 5- David C. Cole, Richard Huntington, between a swamp and a hard place developmental challenges in remote rural Africa, Harvard University Press, 1997
- 6- Diane de Guzman, DEPOPULATING SUDAN'S OIL REGIONS, Report for the European Coalition on Oil in Sudan, 2002
- 7- Francis Mading Deng, The Dinka of The Sudan ,Holt Rinehart and Winston , USA,1972
- 8- Francis Mading Deng, War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan, Brookings Institution Press, Washington, 1995
- 9- Human Rights Watch, Sudan, Oil, and Human Rights report, United States of America,2003
- 10- International Crisis Group, Sudan: Breaking the Abyei Deadlock, Africa Briefing No. 47, October 2007
- 11- J. W. Wright and G. Janson – smith, The Spelling of Place Names in The Sudan, sudan notes and records ,vol. xxx11. 1951
- 12- J.A.Deckers, F.O.Nachtergaele, O.C.Spaargaren, World Reference Base for soil Resources Introduction, First edition, Publishing Company Acco, 1998
- 13- Menas Borders, The Boundaries and Hydrology of the Abyei area, Sudan, February2009
- 14- Ministry of Energy ,mines geological &Mineral Resources Department , Geological Map of The Sudan ,Khartoum, Sudan, scale 1:10 000 000
- 15- Mike Hulme, The Changing Rainfall Resources of Sudan, Transactions of the Institute of British Geographers, New Series, Vol. 15, No. 1 ,1990

- 16- Muna A Abdalla , Situation Report Abyei Natural Resources Conflict, Institute for Security Studies, Addis Ababa, July 2010
- 17- Population Census Council, 5TH Sudan Population and Housing Census -Priority Results, Table: T04E, 2008
- 18- Saadia Touval, The Orgnization of the African Unity and African Border, International Organization, Vol. 21, No. 1, 1967
- 19- Southern Sudan Centre for Census, Statistics and Evaluation, Statistical Yearbook for Southern Sudan 2010, Juba, 2010 ,
- 20- Suzanne Lalonde, Determining boundaries in a conflicted world: the role of uti possidetis, McGill-Queen s University press, Canada, 2002
- 21- The Comprehensive Peace Agreement between The Government of The Republic of The Sudan and The Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation
- 22- Thomas Schlüter, Geological Atlas of Africa With Notes on Stratigraphy, Tectonics, Economic Geology Geohazards and Geosites of Each Country, Springer, Germany,2006 .
- 23- UNDP Sudan, Land Use and Natural Resources Mapping Study in Abyei Area, 2003
- 24- Young Anthony, Tropical soils and soil survey, Cambridge University press, England, 1980.

الانترنت

- 1- برك ناتجة عن الفيضانات وتجمع مياه الامطار في منطقة اببي:
<http://www.panoramio.com/photo/53238460>
- 2- تصريح صحفي لمحطة "مرايا أف أم" في 2011/11/22:
<http://www.mirayafm.org>
- 3- ملفات الدعوى الخاصة بمنطقة اببي مع الحكم النهائي من محكمة العدل الدولية من:
http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=1306
- 4- الموسوعة الجغرافية المصغرة:
http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Gography11/geography/sec160.doc_cvt.htm
- 5- موسوعة السودان الرقمية :
http://www.sudanway.sd/geography_tribes_dinka.htm
- 6- الموقع الرسمي لقبيلة المسيرية:
<http://messiria.net>
- 7- موقع هيئة المساحة الجيولوجية الامريكية :
<http://www.usgs.gov>
- 8- النص الكامل لاتفاقية السلام الشامل من:
<http://sudanile.com/2008-12-01-11-37-00/168-2008-12-01-18-39-18.html>
- 9- Dissenting Opinion of His Excellency Judge Awn Shawkat Al-Khasawneh Member of the International Court of Justice Available at:

<http://www.pca-cpa.org/upload/files/Abyei%20Dissenting%20Opinion.pdf>

10- Mohamed Suliman , Civil War in Sudan The Impact of Ecological Degradation , Online version provided by the International Relations and Security Network at:

<http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Publications/Detail/?id=238&lng=en>

البرامج والملفات المستخدمة

- 1- برنامج Arc Gis 10
- 2- برنامج Global mapper V12
- 3- برنامج Google Earth 5
- 4- ESRI, Sudan Administrative boundaries and Hydrology, Shape file ,2010
- 5- ملفات DEM لاستخراج خطوط الارتفاع المتساوي(الكنطور)

مشكلة السكن في مدينة بغداد

أ.م.د. محمد علي مرزا

كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية

Housing Problem in Baghdad

Assist. Prof. Mohammad Ali Mirza Ph.D.

College of Basic Education / University of Al-Mustansirya

Abstract

The research deals with the study and analysis of housing problem in Baghdad city. It depends on the systematic approach of investigation. It traces the roots of the problem and its development, since its emergence up to now, through tackling in detail the prevailing housing situation. A general idea about the problem is presented through analyzing some important indicators, as the rise in houses rents, land value, overcrowding in houses, and the effect of the rapid growth of the city.

Formal statistical data and field survey are documented in tables and diagrams, which show the types of the prevailing houses in the city. In the light of data analysis, policies and strategies to solve the problem are set up, especially to low income groups and urban poor settlers in Baghdad. Several conclusions and recommendations are put forward.

المستخلص:

يتعلق البحث بدراسة وتحليل مشكلة السكن في مدينة بغداد. اعتمدت الدراسة على المنهج النظامي في البحث. بدأت بتتبع جذور المشكلة وتطور تفاقمها الى الوقت الحاضر مع عرض للحالة السكنية السائدة في المدينة. أعقبه تحليل لبعض مؤشرات هذه المشكلة في المدينة، مثل ارتفاع أقيام الأراضي، مستوى الايجارات، شدة الازدحام، وأثر النمو السريع لمدينة بغداد. توثقت هذه المؤشرات ببيانات إحصائية رسمية، وبالمسح الميداني بأساليب متعددة. نظمت البيانات بجدول وبشكل يوضح أنماط السكن الحالية في المدينة.

وفي ضوء تحليل البيانات، وضعت توجهات لتخفيف ومعالجة مشكلة السكن في المدينة من خلال التوجه الى تبني مشاريع إسكانية وفق اعتبارات ومعايير واقعية، خاصة فيما يتعلق بإسكان أصحاب الدخل المنخفضة والفقراء. فضلاً عن طرح عدة إستراتيجيات مترابطة ذات الصلة بالموضوع. أختتم البحث بعدة استنتاجات وتوصيات.

المقدمة:

مشكلة السكن، مشكلة ضخمة ومعقدة وذات جوانب اجتماعية، اقتصادية، سياسية وتكنولوجية. تتداخل هذه العوامل مع بعضها وتؤثر الواحدة بالأخرى. ويعد قطاع السكن والتشييد من المنظور الاقتصادي أكثر القطاعات إنفاقاً، رغم أنه يشكل جزءاً مهماً من إجمالي تكوين الدخل القومي والمحلي من ناحية، ويتأثر بمجمل العادات الاجتماعية، ويمثل إحدى الحاجات الأساسية في المجتمع من ناحية أخرى.

ولأهمية السكن من الناحية الاجتماعية، إذ يمثل المسكن (الوحدة السكنية) dwelling unit، قطعة الأرض والبناء المشيد عليها لإيواء أسرة واحدة غالباً. لذلك يثير هذا الموضوع اهتمام الكثير من الباحثين من مختلف الاختصاصات لما له من مضامين اقتصادية ومكانية متعددة. لقد واجه العراق، لاسيما مدينة بغداد هذه المشكلة منذ مدة طويلة والتي تفاقت حالياً، بحيث أصبح السكن وخدماته لا يشبع احتياجات معظم السكان من جوانب متعددة، سيما شرائح المجتمع من أصحاب الدخل المنخفضة والمنخفضة جداً الفقراء.

عليه، تبرز قيمة هذه الدراسة من خلال مناقشة وتحليل بعض مؤشرات وجوانب مشكلة السكن في مدينة بغداد بمنظور جغرافي ووفق بعض المتغيرات الحالية في المدينة. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، اعتمد المنهج التحليلي

والموضوعي في البحث، مع استخدام بعض الأدوات والأساليب المنهجية في التحليل بغية الوصول الى معطيات لوضع توجهات وسياسات مناسبة لتخفيف ومعالجة المشكلة وتقادي تفاقمها الخطير في المدينة.

يتضمن البحث ثلاثة محاور هي:-

1- الحالة السكنية في المدينة.

2- بعض مؤشرات مشكلة السكن في المدينة.

3- توجهات لمعالجة المشكلة.

1- الحالة السكنية في مدينة بغداد:

1.1 جذور مشكلة السكن في المدينة:

تعد بغداد، عاصمة العراق والمركز الإداري للمحافظة ذاتها. وتمثل المدينة الأكبر حجماً بالسكان في البلد. يقدر حجمها السكاني 5.9 مليون نسمة في 2012، تشكل نسبة 19% من مجموع سكان البلد. وهي ثاني أكبر المدن في العالم العربي بعد القاهرة ذات الحجم السكاني 8.9 مليون نسمة، وثاني أكبر المدن في غرب آسيا بعد طهران التي يقدر عدد سكانها 10 مليون نسمة في 2012⁽¹⁾.

بُنيت بغداد في القرن الثامن الميلادي على موضع لقرية صغيرة في الجانب الغربي من نهر دجلة. خططت المدينة الصغيرة لتكون عاصمة للدولة العباسية ومقراً للحاكم على وفق خطة دائرية بقطر 2 كم تقريباً. كانت المدينة حينها، مدينة صغيرة ومتواضعة، مسيجة بثلاثة أسوار دفاعية ومحاطة بخندق عميق، تحيط بها مساكن الفقراء وقرى زراعية وجداول مائية عديدة.

ارتبطت هذه النواة بالنواة الثانية على الجانب الثاني من النهر بجسر خشبي لتشكّلان معاً مدينة بغداد القديمة⁽²⁾، ومع تقادم الزمن، توسعت المدينة عبر أسوارها بشكل غير مخطط لمدة طويلة، لتلتحم مع الضواحي القريبة والمناطق المحيطة بها مباشرة، استمر توسعها في عصورها المتأخرة، ولكن بشكل مخطط لتأخذ شكلاً اشعاعياً، ولتضم مساحة تقدر حالياً بأكثر من 900 كم².

نمت بغداد ببطء الى سنة 1950، وكانت محاطة بسداد، تقيها فيضانات نهر دجلة بلغت مساحة المدينة بجانبها الشرقي والغربي حوالي 11 كم² في 1924، وكانت نسبة مساحة الجانب الاول الى الثاني حينها 4 : 1، ضمت هذه المدينة 76 محلة سكنية مكتظة بالسكان، بحجم سكاني قدر 200 ألف نسمة⁽³⁾، يعني بمؤشر كثافة سكانية 182 شخص/ هكتار أرتفع عدد سكانها الى 352 ألف نسمة حسب إحصاء 1947، وحسب بيانات ذلك الإحصاء احتوت المدينة على 39.3 ألف وحدة سكنية⁽⁴⁾، نسبة الصرائف ومساكن الطين منها، بلغت 18.2%، هذا يعني أن معدل حجم العائلة في الوحدة السكنية كانت تسعة أفراد، وهو مؤشر على ارتفاع عدد الشاغلين في تلك المساكن الصغيرة المساحة التي تراوحت بين 50-80 م²، لازالت هذه المساكن قائمة في المنطقة التقليدية من مركز المدينة. كما تشير هذه المؤشرات الى مدى الاحتياج السكني، حيث كانت توجد 39 وحدة سكنية قبال 1000 فرد، وهي نسبة متدنية جداً.

تؤكد هذه المؤشرات وجود مشكلة السكن في تلك المدة، سيما أن هذه المنطقة التقليدية كانت ولا زالت تفتقد الى البيئة السكنية الخارجية المقبولة. كما أن بيئتها الداخلية ليست بالمستوى المرضي أيضاً، لكن ضعف اقتصاد البلد، بساطة الحياة، وقلة متطلبات عامة السكان في وقتها، عدا الطبقة الغنية والنخبة وهم أقلية، فضلاً عن قوة علاقات الجيرة ساعدت على قناعة السكان عن ذلك الوضع السكني في تلك الحقبة.

ورغم نشاط القطاع الخاص في بناء المساكن في نهاية النصف الاول من القرن الماضي، الا ان معظم جهوده، كانت لذوي الدخل المتوسط والمرتفع، قبال ضعف نشاط القطاع العام في هذا المجال، يرجع ذلك، لضعف الاستثمار الوطني في مجمل قطاعات الاقتصاد، لقلة موارد الدخل القومي، ومع زيادة عوائد النفط وانتعاش الاقتصاد الوطني بعد

عام 1950، وتأسس مجلس الاعمار، نشط سوق الاسكان، وبدأ نشاط المصرف العقاري بالترافق مع زيادة انتاج الصناعات الانشائية.

أسهمت هذه العوامل أيضاً، في تقدم نشاط الجمعيات التعاونية للإسكان في مدينة بغداد واندفعت الحكومة بجهودها نحو السكن، وتعاقبت مع مؤسسة دو كسيادس اليونانية في 1955 التي قدرت الحاجة السكنية للبلد بـ 453 ألف وحدة سكنية، تنفذ على مدى عشر سنوات، لكن ما نفذ منها، كان لسنتين فقط، بسبب ضعف الاستقرار السياسي في البلد. نشط القطاع العام والمختلط في مجال الاسكان بعد سنة 1958 من خلال بعض الوزارات والهيئات الحكومية التي اتجهت لبناء المساكن للعمال والموظفين لديها، بلغ عدد الوحدات السكنية التي شيدت من قبل هذا القطاع 15.8 ألف وحدة في بغداد للمدة 1946-1970، وبلغ عدد الوحدات السكنية التي شيدها القطاع الخاص في المدينة 77 ألف وحدة للمدة ذاتها⁽⁵⁾، بمعدل خمسة أضعاف ما شيده القطاع العام، وقامت مؤسسات القطاع العام والجمعيات التعاونية للإسكان بتوزيع العديد من قطع الأراضي لمنتسبيها لغرض السكن أيضاً.

لكن هذه الجهود لم تستطع من مواجهة مشكلة السكن في بغداد، بسبب تزايد عدد سكان المدينة، نتيجة للزيادة الطبيعية وتدفق السكان من الريف والمراكز الحضرية إليها بشكل لم يتناسب مع المخزون السكني في المدينة، أفرزت هذه الحالة الى ظهور مناطق الصرائف والأكوخ في الأجزاء الشرقية والغربية من المدينة، واجهت الحكومة هذه المشكلة بتوزيع 75 ألف قطعة أرض على سكان الصرائف في منطقتي الثورة (الصدر الحالية) والشعلة للمدة 1961-1959⁽⁶⁾، أعقبتها تنمية أسكانية وعمرانية واسعة في هاتين المنطقتين، اللتان تشكلان حالياً حوالي ثلث سكان مدينة بغداد.

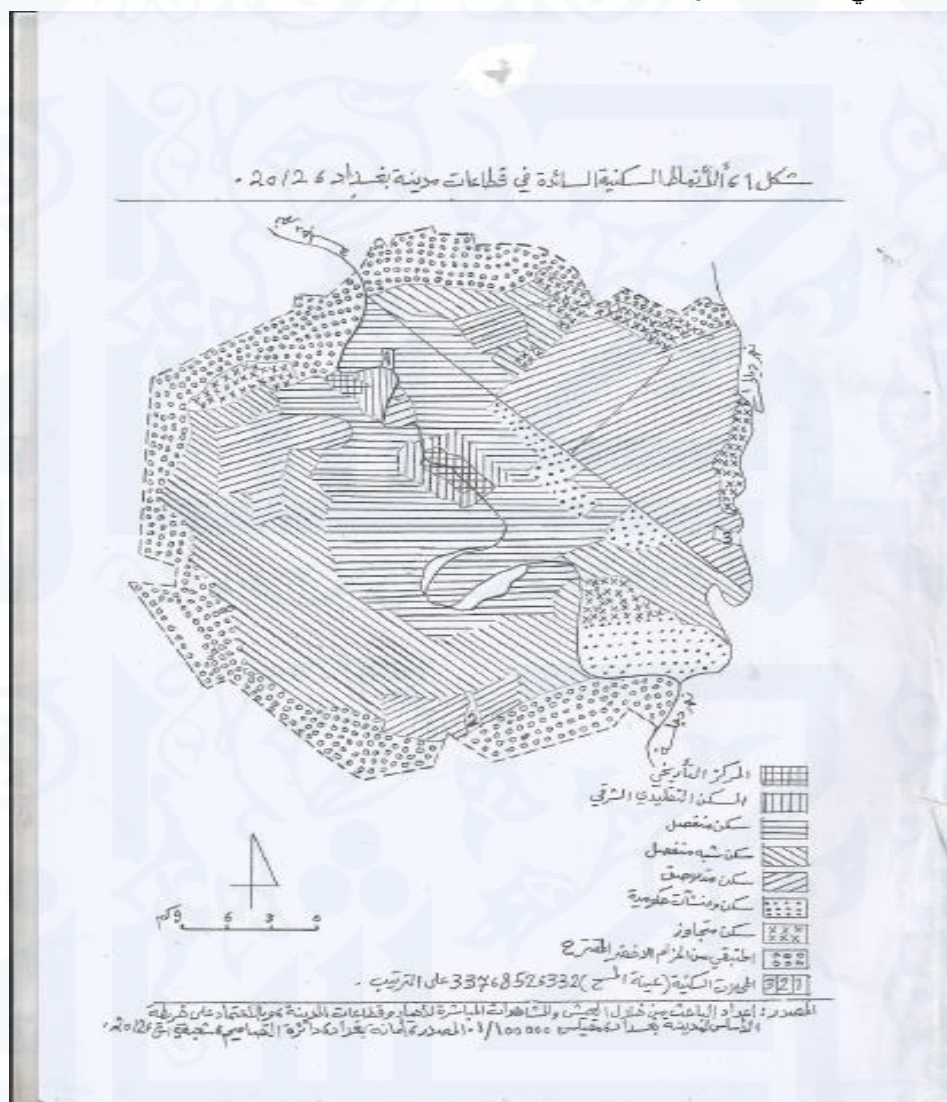
وفي سبعينات القرن الماضي، تعاقبت الدولة مع شركات أجنبية لبناء عمارات سكنية جاهزة في مناطق متعددة من بغداد. تتمثل حالياً بعمارات شارع حيفا، الصالحية، الكرادة الشرقية، زبونة، الطالبية، البلديات، البياع والصحة. وزعت شقق هذه العمارات على الموظفين من أصحاب الدخل المتوسطة والعالية، لكن أسعارها كانت فوق القدرة المالية لأصحاب الدخل المنخفضة، ومع ذلك بقيت الحاجة قائمة في بغداد وبقية المراكز الحضرية لبناء المزيد من الوحدات السكنية بمعايير مقبولة وبتصاميم رشيدة، لذلك استدعت الدولة مؤسسة بول سيرفس البولندية لتقدير الحاجة السكنية في البلد، قدرت بـ 3.4 مليون وحدة سكنية للمدة 1981-2000.

لاشك، ان النسبة الكبيرة من هذا التقدير من نصيب بغداد بسبب حجمها السكاني الكبير، لكن لم ينفذ هذا البرنامج بسبب قيام الحرب العراقية - الإيرانية في أيلول 1980، وفيها تحولت الجهود والتمويل من المشاريع والبنى التحتية الى الجهد الحربي وبدأت بغداد تعاني من التدهور في مجال الخدمات لتدفع عدد كبير من سكان محافظات الحدود الشرقية إليها.

ساعد هذا الوضع على ظهور بعض مستوطنات التجاوز، سيما في الجزء الشرقي من المدينة، وتعقد الوضع بقيام حرب الخليج الثانية في آب 1991، خضع فيها العراق الى حصار اقتصادي، وألزم بدفع مستحقات الحرب الى 9 نيسان 2003، حيث احتلت القوات الأمريكية البلد بعد تدمير معظم الهيكل الاقتصادي والاجتماعي والخدمي في البلد، وكان نصيب بغداد من هذا التدهور البيئي والسكني ولازال، النصيب الأكبر في البلد لهذا السبب ولأسباب الصراع الطائفي وأعمال العنف فيها.

لذلك تقام الوضع السكني في المدينة واتسعت المستوطنات العشوائية غير الرسمية ذات المساكن المتهرئة في معظم أجزائها، كما في مناطق الفضيلى، حي طارق، الغرير، جف تلك، وفي أطراف الشعلة والكاظمية، وانتشر السكن العشوائي في الفضاءات الخالية والمكشوفة في معظم أجزاء المدينة، عدا المنطقة المركزية، لأنها مشيدة بالكامل، وحسب التصريحات الاعلامية لوزارة الاسكان ومجلس محافظة بغداد في تشرين الأول 2012، يقدر عدد هذه المستوطنات والجيوب العشوائية بـ 229 مستوطنة في بغداد، يعيش فيها حوالي 1.5 مليون نسمة.

كما تعاني الوحدات السكنية في محلات المنطقة المركزية (المنطقة التقليدية) من التهرؤ أيضاً، لقدمها. ويمتد هذا التهرؤ حالياً الى كثير من أحياء بغداد الحديثة، بسبب انتشار ظاهرة تقطيع وتجزئة الوحدات السكنية القائمة في المدينة، أفضت هذه الظواهر الى اتساع نمط المساكن المتصلة وشبه المنفصلة ذات المساحات الصغيرة في بغداد، (شكل 1)، فضلاً عن الزحف على الأراضي الزراعية والبساتين التي كانت موجودة داخل المدينة وفي أطرافها الى وقت قريب، اذ تحولت معظم هذه المناظر الطبيعية الى وحدات سكنية دون موافقات رسمية بتحويل جنس الأرض من زراعية الى سكنية، هذه الظواهر تؤشر الى مدى تفاقم مشكلة السكن في بغداد حالياً، والى نمو تحضر الفقر ونمو التهرؤ، وتغير في أنماط السكن في المدينة في الوقت الحاضر.



شكل 1

2.1 تحليل الحالة السكنية في بغداد

اعتماداً على بيانات الإحصاءات السكانية لعام 1987 و1997، اذ لم يجر العراق بعدها إحصاءاً سكانياً لحد الآن، لعدم استقرار ظروفه السياسية. يظهر في بيانات الإحصاء الأول، أن حجم مدينة بغداد، كان 3.8 مليون نسمة، يعيشون ضمن 564 ألف أسرة، بحجم 6.8 فرد / أسرة. وكانت المدينة تضم 452 ألف وحدة سكنية، يعني أن نسبة عدد الشاغلين الى المخزون السكني هي 1.3:1، وتشير الى النقص لـ 112 ألف وحدة سكنية في حينها ووفق بيانات 1987

أيضاً، فإن 80% من الوحدات السكنية في المدينة، كانت تشغلها أسرة واحدة، 11.5% من الوحدات تشغلها أسرتان، 4% من المساكن تشغلها ثلاث أسر فأكثر والنسبة المتبقية 4.5% كانت عبارة عن كرفانات تشغلها أسرة واحدة. وتبين أن 55.6% من الأسر، كانت تعيش في مساكن ملك صرف، والنسبة المتبقية من الأسر تعيش في مساكن مؤجرة من القطاعين الخاص والعام. ان ارتفاع نسبة الأسر المؤجرة، والارتفاع النسبي (20%) لعدد الوحدات السكنية المشغولة بأسرتين فأكثر والشاغلين للكرفانات، مؤشرات عن الحالة السكنية والعجز في المدينة في 1987.

ولا يبدو وضع الحالة السكنية في المدينة مشرقاً أيضاً حسب بيانات احصاء 1997، بلغ عدد سكان المدينة 4.1 مليون نسمة، كانوا يعيشون ضمن 604 ألف أسرة، بحجم عائلة 6.7 فرد / أسرة. وكان المخزون السكاني للمدينة 502 ألف وحدة سكنية، يعني أن نسبة عدد الشاغلين الى المخزون كانت 1.2 : 1، بعجز 102 ألف وحدة. أشارت البيانات أيضاً، بأن 80.6% من المساكن، كانت تشغلها أسرة واحدة، 17.7% من الوحدات تشغلها أسرتان والنسبة المتبقية تشغلها ثلاث أسر فأكثر، كانت 65.5% من الأسر تعيش في وحدات سكنية ملك صرف، والنسبة المتبقية من الأسر، تعيش في مساكن مؤجرة. يبدو هذه المؤشرات مماثلة تقريباً للحالة في 1987، عدا الارتفاع في نسبة ملكية المساكن، مما يوضح استمرار الحالة السكنية والعجز في المدينة.

وحالياً، في عام 2012، يقدر عدد سكان المدينة 5.9 مليون نسمة، ويقدر حجم الأسرة في المراكز الحضرية في العراق 6.1 فرد/ أسرة⁽⁷⁾، يعني توجد في المدينة 967 ألف أسرة، وإذا اعتمدنا نسبة التناسب في زيادة عدد الوحدات السكنية في بغداد للمدة 1987-1997، يمكن تقدير عدد الوحدات في المدينة بـ 582 ألف وحدة في 2012، وتكون نسبة عدد الشاغلين الى المخزون 1.7 : 1، وبالعجز سكاني 382 ألف وحدة، يعني تضاعف العجز بثلاث مرات عنه في 1997، (جدول 1).

جدول 1، الحالة السكنية في بغداد 1987 – 2012 (8)

السنة	عدد سكان المدينة مليون نسمة	عدد الاسر / الف	عدد الوحدات السكنية / الف	العجز السكاني الف وحده
1987	3.8	564	452	112
1997	4.1	604	502	102
2012	5.9	967	585	382

ويبدو واضحاً من خلال العيش في المدينة، والمشاهدات الميدانية لمعظم أجزاءها، ضعف نشاط القطاع الخاص في البناء، الذي يقتصر بدرجة كبيرة على نشاط المضاربين من أصحاب الأموال والمقاولين وأصحاب مكاتب العقارات، الذين يشترون الوحدات السكنية القائمة ذات المساحات والواجهات المناسبة. تقطع هذه الوحدات الى عدد من الوحدات الصغيرة، ويتم بيعها بأرباح كبيرة، أما نشاط القطاع العام، فقد توقف على مدى حوالي ثلاثة عقود الأخيرة لسوء الوضع السياسي والاقتصادي للبلد، كما أن تدفق السكان الى المدينة، الانتشار العائلي وتوجه السكان الى تقليص حجم العائلة بصورة عامة، عوامل أخرى أسهمت في مشكلة السكن وتضاعف العجز في المدينة.

أن نشاط القطاع الخاص في البناء، قد يسهم في تخفيف مشكلة السكن خاصة لذوي الدخل المتوسطة، وبمساعدة إجراءات الدولة بتسهيل الاقتراض من المصرف العقاري وصندوق الإسكان، لكن نقشي ظاهرة تجزئة الوحدات السكنية، دون مراعاة لضوابط البناء والشروط الصحية والنفسية للسكن، أدى الى تدهور وإفساد للبيئة السكنية والنسيج العمراني للمدينة.

من ناحية أخرى، تبرز مشكلة السكن في المدينة الآن بقوة، بالنسبة للأسر الفقيرة من أصحاب الدخل المنخفضة، والمنخفضة جداً، وهم الشاغلون الذين لا يتمكنون من امتلاك أو تأجير مساكن بأدنى المقاييس السكنية المقبولة. وعدد

هذه الشريحة أخذت بالزيادة، سيما بعد 2003 بسبب تدفق السكان الى المدينة، طلباً للعمل، أو بسبب الصراع الطائفي، وعامل الارتباط العشائري بين السكان، فضلاً عن ارتفاع البطالة في طبقة القوة العاملة في المدينة.

2- بعض مؤشرات مشكلة السكن في المدينة:

يمكن تشخيص هذه المشكلة في المدينة من خلال بعض المؤشرات مثل، ارتفاع ايجارات المساكن، أقيام قطع الأراضي، واتساع الازدحام داخل المدينة. ولتحليل هذه المؤشرات، صار التوجه نحو مقارنة معدلات هذه المتغيرات لسنة 2002 مع المعدلات الحالية لسنة 2012، يجدر الذكر، أن البلد خضع للاحتلال الأمريكي في بداية سنة 2003، وبعدها ارتفعت نسب هذه المؤشرات بشكل استثنائي، رغم أن ارتفاعها كان مستمراً من عقد السبعينات من القرن الماضي، يرجع ذلك، لتزايد الطلب على السكن في المدينة، ارتفاع مؤشرات التضخم الاقتصادي في البلد منذ نهاية عقد الثمانينات، وحسب التصريح الاعلامي لوزارة التخطيط، أن معدلات التضخم السنوي في العراق، ارتفعت بنسبة 57% لسنتي 2011 و2012، نتيجة لارتفاع الحاجة السكنية بنسبة 87%، اضافة الى توقف المشاريع الاسكانية العامة.

ولعدم وجود بيانات إحصائية رسمية بعد آخر إحصاء في 1997، وعدم الاطلاع على أية دراسة عن حالة السكن الحالية في المدينة، اتجه الاعتماد على الدراسة الميدانية، بأسلوب المشاهدات الميدانية، المقابلات المباشرة والاستجواب لبعض أصحاب المكاتب وتجار العقارات وبعض المسؤولين في دوائر التسجيل العقاري في المدينة، كما أجريت دراسة ميدانية باستمارات الاستبانة لعينة بحجم 375 أسرة / وحدة سكنية، شملت ثلاث محلات سكنية أختيرت عشوائياً بعينة 125 أسرة في كل محلة. ورغم صغر حجم العينة، لكن تماثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي تقريباً في العديد من محلات وأحياء بغداد، تضيي الصدق على بيانات المسح الميداني،

المحلات التي شملت بالمسح هي محلة 332 في حي الربيع، قطاع الأعظمية، تشغل مساحة 72 هكتار، وبحجم سكاني 19.4 ألف نسمة، يعيشون ضمن 3.2 ألف أسرة في 2012. والمحلة الثانية 852 في حي زبيدة، قطاع الدورة، بمساحة 65 هكتار، وبحجم سكاني 30.2 ألف نسمة، وبعدها أسر 4.6 ألف أسرة. والمحلة الثالثة 337 في حي الامين قطاع بغداد الجديدة، بمساحة 64 هكتار، وبعدها سكاني 47.1 ألف نسمة، وعدد الأسر 74 ألف أسرة⁽⁹⁾. تظهر هذه البيانات، أن متوسط حجم الأسرة في هذه المحلات هو 6.3 فرد أسرة، ومعدل الكثافة السكانية، 269، 467، 736 فرد / هكتار على الترتيب. أن التباين في هذه الكثافات، مرده التباين في الحجم السكاني للمحلات، والتباين في مساحات قطع الأراضي التي أفرزت في البدء في هذه المحلات، إذ تراوحت بين 300-600م² في الأولى، وبين 200-300م² في الثانية والثالثة. فضلاً عن تعرض هذه المحلات، مثل مثيلاتها من محلات بغداد الى تجزئة وحداتها السكنية القائمة.

1.2 مستوى الايجارات السائدة في المدينة:

من بيانات المسح الميداني لسنتي 2002 و2012، يتضح بأن مستوى الايجارات في المدينة ارتفع حوالي 5-8 مرات خلال هذه المدة. إحدى الحقائق الواضحة من البيانات، هو تباين مستوى الايجار حسب مساحة الوحدة السكنية وحسب المكانة الاجتماعية لمجاميع السكان في بغداد. بلغ أدنى أيجار للوحدة السكنية ذات المساحة الأقل من 100م² في معظم الأحياء السكنية المتوسطة المستوى، مثل حي أور، الصحة، الشعب، البياح، العامل، الجهاد حوالي 25 ألف دينار شهرياً في 2002، وأعلى مستوى للايجار كان بحدود 75 ألف دينار في الأحياء الراقية، مثل البنوك، فلسطين، اليرموك، الحارثية. ارتفع مدى هذه الايجارات الى 200-600 ألف دينار شهرياً في 2012، يرجع السبب في ذلك الى حالة التضخم الاقتصادي في البلد، ونقص في عرض الوحدات السكنية قبال الطلب السكني المتزايد في المدينة، (جدول 2).

وتؤكد بيانات الجدول، ارتفاع الايجارات مع زيادة مساحة الوحدة السكنية وحسب الأحياء السكنية أيضاً. بلغ مدى الايجار بين 35-150 ألف دينار للوحدات السكنية ذات المساحة 100-200م² في 2002، لترتفع الى أكثر من 5 مرات في 2012، وبلغ مستوى الايجار بين 75-500 ألف دينار للوحدات السكنية ذات المساحة 400م² فأكثر في 2002. ارتفع مداها الى أكثر من 5 مرات في 2012، ويصل إيجار بعض الوحدات السكنية في أحياء، مثل المنصور،

الحارثية، وشارع فلسطين حالياً إلى 3 مليون فأكثر شهرياً، لمزايا مواقع هذه العقارات ووجود الطلاب عليها من قبل بعض الشركات والمكاتب التجارية.

جدول 2، مستوى الياجارات السائدة في المدينة 2002 – 2012⁽¹⁰⁾

مساحة المسكن / م ²	مدى الياجار الشهري / الف دينار	2012
اقل من 100	75-25	600-200
200-100	150-35	900-350
400-200	250-50	1500-450
400 فأكثر	500-75	2500-500

يظهر بأن الطلب على ايجار الوحدات السكنية، يشمل الطبقات الاجتماعية من ذوي الدخل المتوسطة والعالية بدرجة رئيسية، أما ذوي الدخل المنخفضة فأنهم يلجأون غالباً إلى استئجار غرف سكنية في مختلف الأحياء الشعبية المحيطة بمركز المدينة، مثل أحياء الفضل باب الشيخ، الشيخ معروف، الشوكة، فضلاً عن استئجار شقق العمارات في بعض الشوارع في مركز المدينة، مثل شارع الكفاح والرشد، وذلك لتمتع هذه المناطق بسهولة الوصول وقربها من مركز الأعمال التجارية في المدينة.

2.2 ارتفاع أقيام قطع الأراضي:

شهد هذا المؤشر ارتفاعاً حاداً خلال هذه المدة أيضاً. ويظهر هناك تبايناً كبيراً بين مديات السعر الحكومي للمتر المربع الواحد من مساحة قطع الأراضي، مقارنة بسعر السوق الذي يفوق السعر الأول بـ 2-3 مرات، بسبب شدة الطلب على السكن والمضاربة العقارية من قبل أصحاب الاموال.

ان تباين مديات الأسعار تعتمد على عوامل عدة، منها المكانة الاجتماعية والاقتصادية للأحياء السكنية، القرب والبعد عن مركز المدينة، مواقع قطع الأراضي داخل المحلات السكنية ومساحة القطع ذاتها، لذلك ترتفع أسعار قطع الاراضي التي تقع عند أركان الشوارع السكنية لطول الواجهة من الجانبين، كما ترتفع أسعارها على الشوارع العريضة، بمحرم 15م فأكثر بسبب طول الواجهة، تباعد المسافة بين صفوف القطع أو المساكن على واجهتي تلك الشوارع وترتفع سعر قطعة الأرض الصغيرة المساحة، بسبب ارتفاع نسبة المساحة الارضية للقطع الصغيرة، مقارنة بالقطع الكبيرة، مما يولد زيادة الطلب عليها من قبل أصحاب الدخل المتوسطة والمنخفضة لحد ما.

في ضوء هذه الحقائق، تشير بيانات المسح إلى الارتفاع الكبير في أقيام قطع الأراضي خلال العقد الأخير، سواء بالنسبة للسعر الحكومي أو سعر السوق، بلغ السعر الحكومي للمتر المربع بين 25-250 ألف دينار، بينما بلغ سعر السوق بين 75-750 ألف دينار في 2002، وبالمثل ارتفعت هذه الأسعار بين 300-1250 ألف دينار للسعر الحكومي، وبين 750-3000 ألف دينار في 2012، هذه المديات في الاسعار، ترجع إلى تباين الأسعار حسب مستوى الأحياء السكنية، إذ ترتفع الأسعار في الأحياء الراقية، مثل الوزيرية، فلسطين الحارثية، اليرموك، المنصور، الجامعة، بمعدل 4-6 مرة عن سعرها في الأحياء الأدنى مستوى، مثل أور، الشعب، الصحة، الحرية، البياح، وتؤثر البيانات إلى ارتفاع سعر السوق عن السعر الحكومي بمعدل 3 مرة خلال هذه المدة. كما ارتفع السعر الحكومي بين 12-5 مرة خلال هذه المدة، سيما في 2012 في محاولة الدولة لزيادة الواردات من ضريبة العقارات، وبالمثل ارتفع سعر السوق بين 10-4 مرة أيضاً، هذا الارتفاع الكبير في أقيام قطع الأراضي ينعكس على ارتفاع أسعار الوحدات السكنية أيضاً، مما يزيد

من تفاقم مشكلة السكن بالنسبة للشريحة الدنيا من الطبقة المتوسطة الدخل، وطبقة الدخل المنخفضة. وتبقى المشكلة قائمة أيضاً لذوي الدخل المنخفضة جداً، جدول (3).

جدول 3، أسعار قطع الأراضي في بعض الأحياء السكنية في بغداد 2002 و 2012. (11)

الاحياء	2002		2012	
	مديات السعر الحكومي الف دينار / م ²	مديات سعر السوق الف دينار / م ²	مديات السعر الحكومي الف دينار / م ²	مديات سعر السوق الف دينار / م ²
أور، الشعب، الصحة البياع، الحرية، العامل، الصليخ.	75-25	150-75	400-300	1000-750
البوك، التريبة جميلة، العامرة، الجهاد	125-50	300-150	650-400	2000-1000
الوزيرية، فلسطين اليرموك، المنصور الحارثية، الجامعة	250-150	750-400	1250-750	3000-2000

3.2 شدة الازدحام في الوحدات السكنية:

تتباين شدة الازدحام في المساكن داخل المدينة، حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي لشرائح السكان. تبرز المشكلة خاصة عند مجاميع الدخل المتوسطة الدنيا وأصحاب الدخل المنخفضة، وتتفاقم عند مجاميع الدخل المنخفضة جداً ومن بيانات المسح بالعينة للمحلات السكنية الثلاث في المدينة [332، 852، 337] بحجم 375 أسرة/ وحدة سكنية، يتضح بأن متوسط حجم الأسرة هو، 6.3 فرد/ أسرة، ويظهر بأن 24% من الشاغليين، هم من المجموعة الداخلية، أقل من 500 ألف دينار شهرياً للأسرة الواحدة، يمكن عدهم من الطبقة المنخفضة الدخل، هؤلاء يعيشون في مساكن ذات غرفة واحدة أو غرفتان، بمعدل أشغال سكني، غرفة لكل 3 فرد فأكثر، هذا المؤشر يؤكد حالة الازدحام لحوالي ربع حجم العينة، وهناك 43% من الشاغليين في المجموعة الداخلية أقل من مليون دينار شهرياً، يمكن عدهم من الطبقة المتوسطة الدنيا، يعيشون في مساكن ذات ثلاث غرف نوم، بمعدل أشغال، غرفة لكل 2 فرد، قد يمثل هذا المعدل نوعاً من الازدحام أيضاً، في حالة صغر مساحة المسكن وصغر مساحة غرف النوم، وهذه الظاهرة واضحة حالياً في العديد من محلات وأحياء المدينة التي تعرضت وحداتها السكنية القائمة الى التجزئة والتقطيع الى وحدات سكنية صغيرة المساحة، يصل مساحة بعضها الى 50م² أو أقل من ذلك، أما 33% من الشاغليين، من أصحاب الدخل الشهري، مليون دينار فأكثر، يعيشون في مساكن ذات 4 غرف نوم فأكثر، (جدول 4)، ان ارتفاع عدد غرف النوم لهاتين الطبقتين، يرجع الى ان نسبة كبيرة من هؤلاء الشاغليين قد شيّدوا مساكنهم قبل ثلاثة عقود تقريباً عندما كان مستواهم المعاشي مناسباً.

توضح البيانات أيضاً، ارتفاع ملكية المساكن في مجاميع الدخل المتوسطة والعالية مقارنة بأصحاب الدخل المنخفضة، أفرز المسح أيضاً، بأن 48.7% من المساكن، هي من نمط المساكن المتلاصقة، بمساحة 150م² فأقل، وتصل مساحة العديد من الوحدات السكنية في محلات وأحياء مدينة بغداد حالياً بين 50-100م²، بسبب انتشار ظاهرة تقطيع الوحدات السكنية القائمة. هذا المؤشر، يسهم أيضاً في زيادة الازدحام في المدينة، وقد يخفف من مشكلة السكن، سيما لذوي الدخل المتوسطة وبمساعدة تسهيلات الاقتراض من المصرف العقاري وصندوق الاسكان، لكن من ناحية أخرى، أسهم في إفساد وتدهور البيئة السكنية والعمرانية في أجزاء كثيرة من المدينة.

يبرز من هذا التحليل، مشكلة السكن بالنسبة لأصحاب الدخل المنخفضة والمنخفضة جداً، من المجموعة الداخلية أقل من 150 ألف دينار شهرياً، هذه الشريحة تشكل نسبة كبيرة من سكان المدينة، وهم الشاغلون الذين لا يتمكنون من امتلاك مساكن بمقاييس مقبولة ويتمثلون بشاغلي غرف الايجار في مركز المدينة وأطرافها، ونسبة كبيرة من شاغلي

العشوائيات ومستوطنات التجاوز المنتشرة في المدينة. هذه الحالة تتطلب تبني الدولة لبرامج سكنية عاجلة لبناء مجمعات سكنية واطئة الكلفة، وتقديم المساعدات المالية للشاغلين الفقراء الذين لا يملكون وحدات سكنية، وتتمثل المشكلة أيضاً، في المحلات السكنية المزدهمة بالسكان التي تحتاج حالياً الى تحسين البيئة السكنية من الناحية البيئية والخدمية.

جدول 4، حالة الازدحام ونمط المساكن حسب مجاميع الدخل الشهرية في عينة البحث 2012⁽¹²⁾

مجاميع الدخل الشهرية الف دينار	% لعدد الاسر	عدد غرف النوم	% لنمط حيازة العقار		% لنمط المساكن		
			ملك	ايجار	متصل	شبه منفصل	منفصل
500-150	24	2-1	21.3	2.7	24.0	-	-
1000-500	43	3	32.7	10.3	20.4	22.6	-
1000 فاكتر	33	4 فاكتر	29.3	3.7	4.3	17.7	11
	100		83.3	16.7	48.7	40.3	-

4.2 النمو السريع لمدينة بغداد:

النمو السريع لسكان المدينة، يمثل أحد العوامل الأساسية المتضمنة لمشكلة السكن في بغداد منذ خمسينات القرن الماضي ولحد الآن، بلغ عدد سكان المدينة 793 ألف نسمة في 1957، ارتفع الى 2554 ألف في 1977، والى 4100 ألف في 1997، بمعدل نمو سنوي 3% خلال هذه المدة، ويقدر عدد سكان المدينة حالياً 5900 ألف نسمة في 2012⁽¹³⁾.

أن النسبة غير الاعتيادية لنمو سكان المدينة جاءت بسبب تركيز التنمية وفرص العمل فيها مقارنة بالمدن والمراكز الحضرية الأخرى في البلد، هذه الحالة جذبت أعداداً كبيرة من المهاجرين الى المدينة خلال هذه الحقبة الزمنية، وترافقت معها حالة عدم الاستقرار السياسي الاقتصادي، والاجتماعي في البلد على مدى العقود الثلاثة الأخيرة، أسفرت هذه العوامل في إيقاف وتعثر معظم الخطط والبرامج التنموية على مستوى مدينة بغداد والبلد، حاولت الدولة تحجيم بغداد بقرار 51 لسنة 1989، الذي تضمن حصر امتلاك الأفراد للعقارات في بغداد لمن لديهم سجلات قيد في المدينة لعام 1957، لكن لم يفعل هذا القرار بقوة، وألغي بعد سنة 2003.

عليه، أن النمو السريع لمدينة بغداد، جعلها لا تستجيب لمتطلبات السكان، ولا لمتطلبات التجديد وتوفير الخدمات، هذا يتطلب تبني الدولة لسياسة سكنية رشيدة، وسياسة تحضر مناسبة لكي تنمو بغداد وبقية المدن ببطء، وضرورة تبني برامج اسكانية وتنموية عاجلة ومدروسة لمعالجة مشكلة السكن والمشاكل الحضرية الأخرى، وتوجيه الجهود لمشكلة السكن لذوي الدخل المنخفضة والفقراء.

3- توجهات لتخفيف ومعالجة مشكلة السكن في بغداد:

يبدو واضحاً من خلال العرض والتحليل، بأن مشكلة السكن قد تفاقم في المدينة عندما توقفت فعالية تشييد المساكن من قبل الدولة، وعندما ساءت أوضاع البلد السياسية والاقتصادية، لذلك تتطلب الحالة الان جهداً كبيراً لتخفيف العجز السكني في بغداد وعموم البلد.

هناك اعتبارات يتعين الأخذ بها عند وضع البرامج الاسكانية في المدينة، أهمها:

- 1- الاسراع بفعالية الاسكان من قبل المؤسسات والهيئات الحكومية (القطاع العام) ومن قبل القطاع الخاص، المحلي والخارجي وفق برامج لمشاريع سكنية على المديات القصيرة والمتوسطة الأمد، توجه البرامج العاجلة لمعالجة مشكلة السكن لذوي الدخل المنخفض والفقراء، أما البرامج المتوسطة، فتتطلب إكمال مشاريع المساكن الجديدة بخطط لكل عشر سنوات، بمعدل لا يقل عن 100 وحدة سكنية لكل 1000 فرد، وبما يتناسب واحتياجات السكان للمدى الطويل وتحت مختلف الظروف المحتملة، إذ يمكن زيادة نسبة اكمال المشاريع في حالة الظروف الايجابية وتخفيضها في حالة الظروف غير الايجابية.

2- ضرورة تخصيص أموال كافية للإسكان، والعراق يمتلك ميزانيات مالية ضخمة، بلغت 100 مليار دولار لسنة 2012، 117 مليار دولار لسنة 2013، وتصل نسبة الميزانية الاستثمارية منها بين 30-40%، يتوقف توزيع هذه الميزانية على السياسة الحكومية والأولويات الاقتصادية، ويمثل الإسكان فيها جزءاً حيوياً، كما أن مدينة بغداد قد تستأثر بالحصّة الكبرى من هذه الميزانية، بسبب حجمها السكاني وتدهور خدمات البنى التحتية والفوقية فيها، لكن استثمار هذه الأموال، تتطلب إدارة كفوءة وكوادر مؤهلة ومخلصة من أجل نجاح المشاريع.

3- الاحتياجات السكنية، هي احتياجات متحركة تعتمد على الاتجاهات الديموغرافية ومرونة الدخل للشاغلين، لذلك يتعين اخضاع هذه الاحتياجات لحالات التغيير القائمة والمحتملة وفق هذه المؤشرات.

وضمن البرامج الإسكانية المتوسطة المدى التي يمكن أن توجه لأصحاب الدخل المتوسطة وبعض شرائح الدخل المنخفضة، توجهت الدولة من خلال بعض مؤسساتها الى تشجيع الاستثمار في مشاريع لبناء عمارات سكنية في داخل المدينة وأطرافها، يتمثل بمشروع بناء 184 ألف وحدة سكنية، منها 80 ألف وحدة في مدينة الصدر، 55 ألف وحدة في منطقة معسكر الرشيد، 35 ألف وحدة في الغزالية، 14 ألف وحدة في منطقة بين الكاظمية والحرية وهناك مشروع سكني كبير لهيئة الاستثمار الوطني في منطقة بسماية، جنوب شرق بغداد بمسافة 10 كم من حدود الأمانة، يشغل المشروع مساحة 183 هكتار، يضم عمارات سكنية ذات عشر طوابق، تحتوي على 100 ألف شقة، تتوزع في 6 قطاعات سكنية، مجهزة بمنطقة مركزية للأعمال والخدمات، تتباين مساحة الشقق السكنية بين 100-140م²، بمعدل سعر البيع 630 دولار للمتر المربع الواحد، ويشترط دفع 25% من قيمة الشقة من قبل المشتري عند توقيع العقد، وقد باشرت شركة كورية حالياً بإنشاء الخدمات والبنى التحتية⁽¹⁴⁾، ويبدو من أسعار هذه الشقق، انها تخدم أصحاب الدخل المتوسطة والعالية. وتبقى المشكلة قائمة لأصحاب الدخل المنخفضة والفقراء.

أعلنت الدولة مؤخراً من خلال وسائل الاعلام بتخصيص 5 مليار دينار لبناء وحدات سكنية واطئة الكلفة في بغداد. وبدأ مجلس محافظة بغداد ووزارة الاسكان ببناء عدداً من هذه الوحدات. يفترض أن توزع على الأسر الفقيرة ممن لا يملكون مساكن من شاغلي مستوطنات التجاوز والمساكن العشوائية في المدينة، اضافة الى الأسر الفقيرة التي تشغل غرفة واحدة في محلات بغداد القديمة، لذلك، يتطلب تشخيص هذه الشريحة من السكان الذين هم الأكثر اضطهاداً، ليس بسبب فقرهم فقط، لكن يبدو انهم مهمشين اقتصادياً وحضارياً من المجتمع هذه الحقيقة تدل على ضعف الاهتمام بالحل الحقيقي لمشكلة السكن لهذه الشريحة.

لنجاح هذه المشاريع، يفترض أن تترجم على الواقع بشكل سريع، وأن يؤخذ بالاعتبار نقاط مهمة:

1- ان تكون المشاريع في مواقع خارج أمانة بغداد، تتمتع بسهولة الوصول الى مدينة بغداد والى المراكز الحضرية القريبة منها، لضمان التوافق بين مواقع السكن ومواقع العمل.

2- يتعين على الدولة، التوجه نحو بناء مجمعات سكنية لأصحاب الدخل المنخفضة والفقراء بأساليب متعددة منها، بناء وتطوير مساكن صغيرة المساحة، لا تقل عن 40م²، بأدنى تكلفة لتكون ميسرة ورخيصة، وأن يسمح بتصميم هذه المساكن بإضافة البناء والتطوير لشاغلها مستقبلاً. يمكن لهذه المجمعات، أن تبني بطابق واحد أو طابقين، وبمواد أولية وأيدي عاملة محلية.

كما يجب التنوع في طرز البناء، لإشاعة البهجة وتقليل الرتابة، بما يتلائم ونمط معيشة هذه العوائل التي تتباين في حجمها وتركيبها العمري، وأن يتضمن التصميم، مساحات خالية وفضاءات خضراء لممارسة النشاط الاجتماعي والترويحي للشاغلين.

يمكن للدولة أيضاً، أن توزع قطع سكنية صغيرة المساحة على الفقراء، بعد تجهيز المنطقة بخدمات البنى التحتية وتقديم مساعدات مالية لهم لبناء نواة لمساكنهم، أو أن تقوم الدولة ذاتها ببناء نواة للمساكن (غرفة نوم، حمام ومطبخ)، ومن ثم توزيعها على الفقراء، أملاً في تطوير وإضافة بناء لمساكنهم مع تحسن مستواهم المعاشي.

ان العمارات السكنية العالية لا تتلائم وأساليب حياة هذه الطبقة من السكان، وقد تسبب التهرؤ العمودي لهذه الأبنية. وهذا واضح حالياً في بعض العمارات السكنية التي شيدت في ثمانينات القرن الماضي، مثل العمارات في حي الصحة في جانب الكرخ، وعمارات الطالبة في جانب الرصافة، حيث يشغل معظم شقق هذه العمارات، أصحاب الدخول المنخفضة. كما أن الإكثار من بناء العمارات الخرسانية تدمر المدينة وضواحيها، لأنها لا تأخذ بالخصائص الإقليمية ومتطلبات البيئة الانسانية، وغالباً ما تبعث على الملل والكآبة، ولا تلبي الاحتياجات الثقافية والاجتماعية للسكان، عليه، يتعين أن تكون المشاريع الإسكانية منسجمة مع النسيج العمراني للمدينة في إطار التوافق مع البيئة الطبيعية.

أن مشكلة السكن في مدينة بغداد، تتطلب معالجتها في إطار المشكلة الاسكانية في البلد، لذلك يستدعي تبني مجموعة استراتيجيات مترابطة لمعالجة المشكلة، أهمها:

- 1- استراتيجية زيادة العرض السكني في البلد، وتعزيز تنوع طرز المساكن بأسعار مناسبة.
- 2- استراتيجية ضريبية، برفع الضرائب على الأراضي وتخفيضها على المباني لزيادة عرض الأراضي، وكبح المضاربين في العقارات.
- 3- استراتيجية التوافق بين أماكن السكن، مواقع العمل والترويح، من خلال تطوير وتكامل شبكات النقل وخدمات البنى التحتية الأخرى.
- 4- استراتيجية بناء نظام بنوك للأراضي، تحصر فيها استخدامات الأراضي داخل المدينة ومساحاتها، العقارات الخالية أو المتدهورة في قلب المدينة لإعادة ترميمها، هذه السياسة تسهل اعتماد التخطيط السليم في استخدام الأراضي، وإيقاف التوسع في المناطق الخضراء والبياتين التي تعاني منها بغداد الآن، وذلك لمنع التدهور المفرط في البيئة الطبيعية للمدينة والحفاظ على المتبقي منها للأجيال القادمة.
- 5- استراتيجية لتبني سياسة سكانية رشيدة، وسياسة تحضر مناسبة، بما يؤمن نمو متزن لمدينة بغداد وبقية المراكز الحضرية الكبيرة، لكي تتمكن هذه المدن من الاستجابة لمتطلبات السكان وحالات التغيير والتجديد.
- 6- استراتيجية لوضع مقاييس ومعايير جديدة للإسكان، وتعديل المعتمد منها بما يتلاءم والظروف الحالية والمرحلة والتكنولوجية التي تمر بها المدينة والبلد معاً.
- 7- استراتيجية حفظ وصيانة المخزون السكني من التهرؤ السريع من خلال برامج عاجلة لإعادة التجديد، إعادة التأهيل وإعادة التطوير للمناطق السكنية في قطاعات المدينة.

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

- 1- تمتد جذور مشكلة السكن في مدينة بغداد الى منتصف القرن الماضي، وأخذت بالتفاقم الى الوقت الحاضر، أدى ذلك الى إفساد وتدهور البيئة والنسيج العمراني في المدينة.
- 2- ضعف الحالة الإسكانية السائدة في المدينة من خلال مؤشر ارتفاع كثافة الاشغال السكني وشدة الازدحام ونمو التهرؤ وتحضر الفقر، وتغير في أنماط السكن في المدينة.
- 3- ارتفاع نسبة الزيادة السكانية مقارنة بزيادة عدد المساكن المضافة للمخزون السكني، مما أدى الى توسع الفجوة السكنية باستمرار.
- 4- الارتفاع الحاد في أقيام الأراضي ومستوى الإيجارات في المدينة بسبب عدم التوازن بين العرض والطلب السكني، فضلاً عن تأثير المضاربات العقارية من قبل أصحاب الأموال وتجار العقارات.
- 5- ضعف استقرار الوضع السياسي والاقتصادي، ساهم في تعقيد مشكلة السكن، بسبب ضعف القطاع العام في تنفيذ المشاريع السكنية، وتوقف نشاطه منذ ثلاثة عقود مضت.

- 6- تبرز مشكلة السكن في بغداد بشدة عند طبقة أصحاب الدخل المنخفضة والفقراء، لذلك اتسع انتشار المساكن العشوائية، ومساكن الصفيح والطين وهياكل البلوك في المدينة وأطرافها.
- 7- تبدي مؤسسات الدولة حالياً محاولات، لتشجيع المشاريع السكنية في بغداد والمحافظات الأخرى، وبغداد بحاجة الى مشاريع عاجلة لإنقاذها من استفحال ظاهرة مستوطنات التجاوز المنتشرة في المدينة، وإيقاف ظاهرة التهرؤ في المخزون السكني، سيما في المحلات والأحياء السكنية المكتظة بالسكان.

التوصيات:

- 1- ضرورة تطوير الكوادر الهندسية في مجال البناء وتصاميم المساكن بما يتلاءم واحتياجات السكان الحالية والمستقبلية، والأخذ بالاعتبار، المعطيات الطبيعية، والاجتماعية والبيئية في تحديد مواقع المشاريع السكنية ومخططات تصاميمها.
- 2- تبني الدولة سياسة إسكانية فعالة من أجل السيطرة على الارتفاع الحاد في أقيام الأراضي، والحد من المضاربات العقارية، وحفظ أقيام الأراضي ضمن حدود منظمة ومقبولة.
- 3- اعتماد الدولة لبرامج مخططة ومتكاملة لمعالجة مشكلة السكن وفق مراحل زمنية، واتخاذ إجراءات وقائية عاجلة للاحتفاظ بالمخزون السكني بأكثر حيوية، وإجراءات إنتاجية فاعلة لإكمال المشاريع الإسكانية العاجلة.
- 4- يتعين على الجهات المسؤولة، تقدير متطلبات الأرض، مواد البناء، والقوة العاملة المطلوبة لنجاح المشاريع الإسكانية المقترحة في الوقت الحاضر والمستقبل، بالتوافق مع تطوير الصناعات الإنشائية.
- 5- اعتماد الدولة سياسة فاعلة لاستخدام الأراضي في المدينة، ووضع ضوابط وخطط لمنع توسع الحدود الحالية لمدينة بغداد، لحماية مستقبلها ومستقبل الريف المحيط بها.
- 6- تعديل تعليمات ومعايير البناء القديمة، لتلائم مع حالة التغيير والمتطلبات الحالية في المدينة، لذلك يتطلب تبني مقاييس واقعية وأساليب جديدة، والحرص على استخدام مواد أولية محلية جيدة ورخيصة، إضافة الى تبني برامج لحفظ وصيانة المخزون السكني.

التأريخ / / 2012

استمارة استبانة

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

أخي الكريم: من أجل خدمة العلم والمجتمع، ولأغراض البحث العلمي للحصول على بيانات تتعلق بموضوع البحث الموسوم، مشكلة السكن في مدينة بغداد. يرجى إملاء هذه الاستمارة بدقة وموضوعية. والإجابة على الأسئلة الواردة فيها، أما كتابة، أو رقماً، أو وضع (✓) حسب طبيعة السؤال.

الباحث

- 1- مهنة رب الأسرة، موظف، متقاعد، أعمال حرة، عامل بأجر يومي.
- 2- مجموع الدخل الشهري للأسرة، - ألف دينار.
- 3- عدد أفراد الأسرة.
- 4- مساحة المسكن، - م².
- 5- ملكية المسكن، ملك، إيجار.
- 6- أن كان المسكن مؤجراً، ما مقدار إيجاره الشهري، - ألف دينار.
- 7- عدد غرف النوم.
- 8- نمط المسكن، متصل، شبه منفصل، منفصل.
- 9- حالة المسكن الخارجية، جيدة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً.
- 10- سعر المتر المربع الواحد من الأرض في المحلة، - ألف دينار.

المصادر:

- 1- ar.m.wikipedia. Org/ wiki / 2012.
- 2- سوسة، أحمد، مصطفى جواد، محمد مكية، وناجي معروف، عرض تأريخي مصور، مؤسسة رمزي للطباعة، بغداد، 1969، ص 21 و 24.
- 3- كوك، ريجارد، بغداد مدينة السلام، تعريب: مصطفى جواد وفؤاد جميل، مطبعة شفيق، ج2، 1967، ص 217.
- 4- المملكة العراقية، وزارة الشؤون الاجتماعية، مديرية النفوس العامة، إحصاء السكان لسنة 1947، ج1، بغداد، 1954.
- 5- الهيتي، صالح فليح حسن، تطور الوظيفة السكنية لمدينة بغداد الكبرى 1950-1970، مطبعة دار السلام، بغداد، 1976، جدول 14، ص 133-138.
- 6- المصدر نفسه، ص 154.
- 7- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مسح الأحوال المعيشية في العراق، 2004، ص 16.
- 8- وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية الإحصاء السكاني، نتائج التعداد العام، 1987، 1997. وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، تقديرات السكان لعام 2012.
- 9- وزارة التجارة، دائرة التخطيط والمتابعة، الحاسبة المركزية، 2012. بالنسبة لعدد السكان وعدد الأسر في المحلات.
- أمانة بغداد، دائرة التصاميم، شعبة Gis، 2012. بالنسبة لمساحة المحلات السكنية.
- 10- لقاءات مع بعض تجار وأصحاب مكاتب العقارات.
- مكتب النصير للعقار، شارع المنظمة، العامرية، لقاء مع السيد نصير رافع سعيد بتاريخ 26/6/2012.
- مكتب الزهور، شارع القدس، الجامعة، لقاء مع السيد ماجد ثابت أحمد، 26/6/ 2012.
- مكتب الياسين، شارع 14 رمضان، المنصور، لقاء مع السيد قاسم موسى حسن 29/6/2012.
- مكتب الأخوان، شارع البنوك، البنوك، لقاء مع السيد أكرم محمد صالح، 4/7/2012.
- مكتب ضياء ياسين الحمد، ساحة 83، جميلة، لقاء مع صاحب المكتب، 4/7/2012.
- الدراسة الميدانية باستمارات الاستبيان في المحلات السكنية للمدة 18-29/7/2012.
- 11- مديريات التسجيل العقاري في [الكرخ الأولى، الأعظمية، البياع، والشعب] للمدة 5-14/8/ 2012.
- تجار ومكاتب العقارات في مصدر، 10.
- 12- الدراسة الميدانية للمحلات السكنية للمدة 18-29 / 7 / 2012.
- 13- وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، الإحصاءات السكانية لمحافظة بغداد، 1957، 1977، 1997، وتقديرات السكان لعام، 2012 .
- 14- WWW. Investpromo. gov. Iq.

معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس

د. زياد قباجة

د. كمال مخامرة

جامعة القدس/ فلسطين

جامعة الخليل/ فلسطين

Obstacles of Creativity Performance of Science Teachers in the High Primary Schools at Jerusalem District.

Dr. Kamal Makhamreh

Dr. Ziad Gabajah

Hebron University

Al-Quds University

Abstract

This study aims at investigating obstacles of creativity performance of science teachers in the high primary schools at Jerusalem district as perceived by teachers themselves. It also aims to identify these obstacles due to some variables (gender, scientific qualifications and years of experience). The descriptive analysis method was used in this study. Researchers constructed a questionnaire to collect data and they assured its validity and reliability through using scientific procedures. The researchers used Cronbach Alpha (0.75) to validate the questionnaire. Population of the study consisted of 410 male and female teachers from high primary schools of Jerusalem. 40% of this population was chosen randomly as a sample of the study. Findings showed that obstacles of creativity performance of science teachers came in a medium degree with a mean of (3.31) according to the five-domain Lickert Scale of. Results also showed statistically significant differences between subjects' responses about the obstacles facing science teachers in creativity performances attributed to gender. There were no statistically significant differences attributed to scientific qualifications and year of experience.

المُلخَص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم، وبيان مدى إختلاف هذه المعوقات باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد إستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطوّرت إستبانة لجمع البيانات، تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة، وبلغت قيمة معامل الثبات، كرونباخ الفا، (0.75). وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية العليا والبالغ عددهم (410) معلماً ومعلمة، تم إختيار عينة عشوائية بنسبة (40%). وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (لدرجة الكلية) مقداره (3.31) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المقدمة:

إن الإنسان يُبدع ويخترع منذ الخليقة، وذلك من خلال الجماعات والمجتمع، فيذكر التاريخ أن الصينيين في عصر ما قبل الميلاد قاموا بتطوير نظام متقن من الاختبارات التنافسية لإختيار الأشخاص المميزين للمراكز الحكومية. وفي العصر اليوناني أكد أفلاطون في المدينة الفاضلة على أهمية الظروف الفردية في القدرات العقلية وغيرها من السمات، وكان له فيها نظرية معروفة فقد ميزَ بين " الرجل الذهبي" الذي يتمتع بذكاء رفيع، و"الرجل الفضي"، و"الفضولي"، و"النحاسي". وكانت معظم الحضارات على مر العصور تفتتن بأبنائها البارعين في مجالات الحكم والملاحة البحرية والكشوف الجغرافية والحروب والألعاب الرياضية والفنون (جروان، 1998).

أصبح الإبداع في وقتنا الحالي ضرورة ملحة وأساسية في جميع المجالات ليصبح المجتمع بمكوناته قادر على مواكبة الانفجار المعرفي والتقدم التقني والمخترعات، في عالم متصف بالتعقيد والمشاكل ليصبح معها الإبداع والابتكار هو الحل الوحيد الذي يجعل الفرد والمجتمع قادراً على مسايرة متطلبات هذا العصر. وإذا كنا نطالب بالإبداع في جميع مؤسسات المجتمع فالأولى أن نبدأ بالمؤسسات التربوية المتمثلة في المدارس التي تقع على عاتقها مسؤولية تربية وتعليم وتأهيل أبناء المجتمع ليصبحوا أعضاء فعالين يساهموا في تنمية المجتمع وإيجاد حلول لأي مشاكل قد تواجههم في المستقبل، فلم تعد الأساليب التقليدية المتمركزة حول المعلم والتي تهتم بالكم وليس الكيف مناسبة لإعداد جيل قادر على التكيف مع التغيرات السريعة جداً في الحياة. لذا بدأت الحاجة إلى الإهتمام بطاقتنا البشرية، وإستثمارها إستثماراً حسناً، فالمجتمعات لا ترقى وتتطور دون المتفوقين والمبدعين لأنهم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم يمثلون الأمل في حل المشكلات التي تعيق التقدم الحضاري المنشود (عوامله، 2008). وتشير حبش (2005) بأن التربية الحقيقية هي التي تساعد كل طفل على الإرتقاء بقدراته وبذكائه إلى أقصى درجة وذلك عن طريق إفساح المجال له لإكتساب المهارات والقيم الإنسانية وممارستها والتدريب عليها وتوظيفها في الحياة اليومية، وهي التي تكتشف إبداعات التلاميذ منذ سن مبكر، فترعاها وتُهيئ لها البيئة التي تساعد على نموها، ثم تشجعها وتكافئها وتفخر بها. إن بناء الإنسان المبدع يعتمد على عدد من العوامل والتي منها: المقررات الدراسية والبيئة التعليمية، إلا أن العامل المؤثر من هذه العوامل هو المعلم. ويظل المعلم من أهم العوامل التي تعمل على تهيئة المناخ الفعال للتعليم داخل الحجرة الدراسية بصورة تدفع الطالب إلى التفكير المتميز والأصيل الذي هو أحد سمات الشخصية المبدعة، حيث أن كل ما يقوله المعلم ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم الطلاب وفي هذا الإطار قدمت (زهو، 2008) العديد من الإقتراحات التي تساعد المعلم على دعم إبداع الطلاب ومنها: يستخدم طريقة المناقشة والحوار داخل الفصل، يشجع التلاميذ على التعلم التعاوني، يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء الشرح، يستخدم أسلوباً مشوقاً عند بداية الدرس، يتسم بقدر كبير من المرونة داخل الفصل، يحرص على إستخدام روح الدعابة في الفصل حتى لا يمل التلاميذ من طريقة الأداء.

وتتبع أهمية الإبداع في تدريس العلوم من أن مادة العلوم أكثر المواد إرتباطاً بالإبداع العلمي، ويذكر (زيتون، 1987)، أن ما نشهده من تطور علمي وتقني ما هو إلا نتاج عن الإبداع العلمي، وتركز الجهود التربوية في الدول المتقدمة على جعل الإبداع والتفكير الإبداعي من أهم الأهداف التربوية في المواد العلمية، فقد أصبح تقدم الأمم يقاس بما تحقّقه من إنجاز وإبداع في مجال الإكتشاف والإختراع، ولا يستوي مع ذلك في الأهمية أيّاً من الإبداع الفني والأدبي. ويشير باشيوه الوارد في (الشعبي، 2009) أن مادة العلوم تعمل على تنمية الإبداع من خلال: تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الإنتماء والإحساس بالمسؤولية نحو الذات والمجتمع لدى التلميذ، وزيادة دافعية التعلم والتعليم لدى التلميذ من خلال الإنتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة توظيفها، وزيادة فاعليته في معالجة ما يقدم له من مواقف وخبرات، وكذلك زيادة قدرة التلميذ في التنافس على الفرص التعليمية والإمتميازات العلمية.

أثبتت الكثير من الدراسات أن كل فرد قادر على الإبداع والابتكار ولكن هناك معوقات متنوعة تعيق هذا الإبداع منها معوقات إقتصادية وثقافية وحضارية وإجتماعية وتربوية (المفرجي، 2003). وعلى الرغم من كثرة البحوث حول الإبداع، إلا أن تميزه داخل المدرسة لا تزال تواجه العديد من المعوقات والتي من أبرزها: طرائق التدريس التقليدية، أساليب التقويم المعتمدة على الحفظ، شح الإمكانيات التربوية، المناخ التسلطي داخل المدرسة، والمناهج المدرسي بمفهوم ضيق. في حين تشير الصورة العامة لمؤسسات التعليم العام في الدول العربية حسب المعلومات المتوفرة ليست إيجابية كما تعبر عنها مستويات إتقان التلاميذ للكفايات المحددة وطنياً في الرياضيات والفيزياء، كما يشير التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية، وفي عالم سريع التغير يصبح برامج رعاية المبدعين والموهوبين قضية حياة أو موت بالنسبة للدول العربية التي تعاني مؤسساتها التعليمية من أزمة حقيقية قد تؤدي إلى كارثة محققة إذا استمرت في هدر طاقات أبنائها المبدعين والموهوبين، ولم تبادر إلى إزالة المعوقات التي تحول دون استثمار هذه الطاقات (جروان، 2002). وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تتمثل في محاولة الوقوف ميدانياً على أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة القدس، ومن هنا يمكن حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس؟ وقد إنبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم؟

2. هل تختلف درجة معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة: تنبثق أهمية الدراسة مما يلي:

1. تحاول هذه الدراسة أن تكون إضافة علمية وخطوة أساسية لموضوع الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم.
2. زيادة الوعي بأهمية الإبداع في تدريس العلوم، ولفت إنتباه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بأهمية توفير المناخ المشجع على الإبداع في المدارس.
3. التخطيط وإعداد البرامج التدريبية الخاصة بمعلمي العلوم لتضمين الإبداع ومهاراته في هذه البرامج.
4. ربما نتائج هذه الدراسة تفتح افاقاً لدراسات مستقبلية تعنى بالعملية التعليمية في تعليم العلوم في محافظة القدس بمتغيرات غير تلك التي تناولتها الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظر المعلمين، وبيان مدى إختلاف درجة هذه المعوقات باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة حدود وهي على النحو التالي:

- الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي: 2014/2013.
- الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة على المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة القدس.
- الحد البشري: إقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من معلمي العلوم في محافظة القدس.
- الحد المفاهيمي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

تعريف المصطلحات:

المعوقات: ذكر الفيروز آبادي (1407هـ) أن العوق في اللغة "الحبس والصرف، والتثبيط كالتعوق، وعاقني عائق أي منعني" ص 1679.

الأداء الإبداعي في التدريس: "التدريس الذي تتكاثر فيه الإمكانيات والظروف الإدارية والفنية والمادية السائدة في المدرسة والتي تشجع على الإبداع مع طبيعة المنهج الدراسي ونزعة المعلم الإبداعية، بهدف إكتشاف وتنمية مواهب وقدرات التلاميذ الإبداعية" (إبراهيم، 2005، ص235).

معوقات الأداء الإبداعي في تدريس العلوم: وهي الظروف التي تقف في طريق الإبداع لدى معلم العلوم والتي في هذه الدراسة (معوقات متعلقة: بالمعلم، التنظيمات الإدارية، الطلبة، وطبيعة المادة).

الدراسات السابقة:

قام فليث ودينس (Fleith and Denise , 2000) بدراسة للتعرف على الصفات التي تعيق تطور الإبداع في البيئة الصفية، قام الباحث بإجراء مقابلات مع (7) معلمين من المدارس الحكومية، و(31) طالب وطالبة في الصفوف الثالث والرابع. وتوصل الباحث إلى أن كل من الطلبة والمعلمين يعتقدون أن البيئة الصفية هي التي تحفز الدافعية، وهي التي تقدم للطلبة فرصة الاختيار، وقبول الأفكار المختلفة والتي ترفع من مفهوم الذات لديهم، وتركز على نقاط قوة وإهتمامات الطلبة، كما أظهرت النتائج أن البيئة التي تعيق الإبداع هي التي تتصف بإهمال الأفكار، وسيطرة المعلمين ووجود النظام الصارم من قبل الإدارة.

كما قام البكر (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية حيث طبقت على عينة مكونة من (230) معلماً تم إختيارهم عشوائياً من خمسة عشر مدرسة بمدينة الرياض من المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية، واستخدمت في هذه الدراسة إستبانة من إعداد الباحث تتضمنت (34) فقرة من نوع الإجابة المغلقة للتعرف على رأي المعلمين في هذه المعوقات. واعتمدَ على حساب التكرارات والنسب المئوية للإستجابات، حيث توصل من خلال تحليل النتائج إلى أن أكثر المعوقات تتركز في المعلم الذي يقوم بنقل المادة من خلال العرض والتوضيح ودون تشجيعه لطلابه على التنافس فيما بينهم وقيامه بالإجابة عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً لطلابه وكذلك تلخيصه للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها.

وأجرى عبادة (2001) دراسة هدفت البحث عن أهم معوقات التفكير الإبتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام (التعليم الأساسي ، التعليم الثانوي) بثلاث محافظات في مصر وهي محافظات: المنيا ، وأسيوط ، وسوهاج ، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي قائمة معوقات التفكير الإبتكاري في مراحل التعليم العام ، طبقت على (283) من معلمي مراحل التعليم العام ومعلماته. وقد أوضحت النتائج أن بعض جوانب العملية التعليمية (المعلم ، محتوى المنهج المدرسي) تأتي قبل الأسرة من حيث القدرة على إعاقه التفكير الإبتكاري، كما أوضحت الدراسة أن حجم المعوقات الخاصة بالتفكير الإبتكاري التي تتعلق بالأسرة، والمعلم ومحتوى المنهج، والإدارة المدرسية، ونظام التعليم، وقد تركزت بحجم كبير في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية - المرحلة الإعدادية)، ثم مرحلة التعليم الثانوي. وأخيراً مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة المرحلة الإبتدائية). ومن المعوقات الخاصة بالمعلم فإنها تتعلق باتجاه المعلم السلبي نحو التدريس وطريقته في التدريس وكذلك القصور في إعداد المعلم وتدريبه.

كما قام البكر (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية حيث طبقت على عينة مكونة من (230) معلماً تم إختيارهم عشوائياً من خمسة عشر مدرسة بمدينة الرياض من المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية، واستخدمت في هذه الدراسة إستبانة من إعداد الباحث تتضمن (34) فقرة من نوع الإجابة المغلقة للتعرف على رأي المعلمين في هذه المعوقات. واعتمدَ على حساب التكرارات والنسب المئوية للإستجابات، حيث توصل من خلال تحليل النتائج إلى أن أكثر المعوقات

تتركز في المعلم الذي يقوم بنقل المادة من خلال العرض والتوضيح ودون تشجيعه لطلابه على التنافس فيما بينهم وقيامه بالإجابة عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهياً لطلابه وكذلك تلخيصه للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها.

قام كل من برايت و فيليبيا (Bright and Phillipa, 2002) بدراسة للبحث في اتجاهات المعلمين البريطانيين نحو مفهومهم للإبداع، وقام الباحث بإختيار عينة عشوائية من المدارس الإعدادية البريطانية وقام بتوزيع إستبانة على المعلمين تتضمن أسئلة متعلقة بتعريف الإبداع والعوامل التي تساعد في تنمية الإبداع والعوامل التي تعيق الإبداع لدى الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (90%) من المعلمين الذين طبقت عليهم الإستبانة يعتقدون بإمكانية تطوير الإبداع ورعايته عن طريق عدد من النقاط مثل: بناء الثقة بين المعلم والطالب، وتمكين الطلاب من الحصول على بعض الخيارات فيما يتعلق بتعليمهم ووسائله.

وفي دراسة (المطوع، 2003) الواردة في (الحربي، 2008) والتي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلم اللغة الإنجليزية في تطبيق التدريس بطريقة الحوار الإبداعي في دولة الكويت، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 440 معلماً ومعلمة من المرحلتين الإعدادية والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات المتعلقة بالطلبة كانت: ضعف الحصيلة اللغوية، قلة تعرضهم للغة الانجليزية في حياتهم اليومية، قلة الدافعية لديهم لتحسين كفايتهم الحوارية، بالإضافة إلى اتجاهاتهم السلبية نحو اللغة الانجليزية. أما فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالمعلمين فكانت: قلة الثقة بأنفسهم، وأنهم لم يألفوا على استخدام مثل هذه الطرائق، ولم يتدربوا على استخدام طرائق التدريس الإبداعية في جامعاتهم وكلياتهم.

كما قام الشراري (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات الإبداع لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلماً ومعلمة من مجتمع عدده (1150) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن إهتمام الإدارة بإصدار التعليمات، وإصرار مدير المدرسة على تنفيذ تعليماته بدقة، وعدم توفر نظام ذاتي للتطوير التربوي للمدرسة هي من المعوقات المتعلقة بمجال الإدارة. أما بالنسبة لمجال الحوافز فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد نظام إستثنائي لترقية المعلم المبدع، ونقص الموارد المالية من معوقات الإبداع في هذا المجال، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات لصالح الذكور فيما يتعلق بمجال (الإدارة، المناخ التنظيمي، وظروف العمل، والحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية).

وقام دياب (2005) بدراسة للتعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر معلمهم. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (100) معلم تم إختيارهم عشوائياً من مدارس تابعة لوكالة هيئة الأمم المتحدة في قطاع غزة. وأسهمت هذه الدراسة في تعريف العاملين التربويين معوقات تنمية الإبداع لدى طلبتهم بما يساعد على الحد من هذه المعوقات، والعمل على توفير ما يلزم من إحتياجات ومتطلبات لرعاية الإبداع وتنميته. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد إستبانة تشمل أربعة أبعاد تتضمن معوقات تتعلق بالمنهاج، والبيئة المدرسية، والمعلم، والطالب. وخرجت الدراسة بتوصيات من أهمها ضرورة الإهتمام بتنمية الإبداع باعتباره هدفاً رئيساً من أهداف التربية والتعليم والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة ومشوقة تعمل على تنمية الإبداع، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى مجموعة من المعوقات التي تعيق الإبداع كان من أهمها النقاط التالية: عدم توافر بيئة مدرسية مشوقة ومشجعة، عدم إهتمام الإدارة المدرسية بالبحث والتنقيب والإطلاع والإكتشاف، عدم تقدير الإدارة المدرسية للإنجازات، عدم توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى طلبته، عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، عدم إهتمام المعلم بالأسئلة المفتوحة والتي تنمي التفكير التباعدي.

وأجرى (الريامي، 1426هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات إبداع معلم اللغة الإنجليزية في المنطقة الشرقية والتي تمنعه من ابتكار أساليب جديدة في التدريس وقد بينت الدراسة أن هناك عدداً من المعوقات تقف إمام إبداعه منها: معوقات تتعلق بالمنهج وهي : إفتقاره إلى عنصر التشويق، قلة تنوع الأنشطة والتمارين، خلوه من مواضيع تدفع المعلم لإستخدام أفكار إبداعية. معوقات تتعلق بمعلم اللغة الإنجليزية وهي: ضعف قناعاته بضرورة إستخدام طرق جديدة وإبداعية أثناء الشرح، خلو برامج إعدادة قبل الخدمة وأثناءها من الأنشطة الخاصة بتنمية الإبداع لديهم، إتجاه المعلم السلبي نحو مهنة التدريس. معوقات تتعلق بالتلاميذ وهي: كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، تعدد المستويات التحصيلية في الصف الواحد. معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية: قلة تشجيع إستخدام أساليب جديدة في التدريس من قبل المدرسة، التوتر السائد في مناخ العمل المدرسي، قلة الوسائل التعليمية، إفتقار المدارس لأجهزة الحاسب الآلي والإنترنت، عدم ملائمة المراجع الموجودة في مكتبة المدرسة لمستوى الطلبة.

وقام الصبيحي(2006) بدراسة بعنوان "المعوقات التي تحد من عملية الإبداع الفني عند معلم التربية الفنية" والتي هدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه مجتمع الدراسة وتؤثر سلباً على إبداعهم، والتعرف كذلك على درجة التأثير لكل من هذه المعوقات على عملية الإبداع الفني لدى المعلم، وقام الباحث بإختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (65) معلم ومعلمة، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج التي تعيق إبداع المعلم منها: معوقات ذاتية: والتي ترتبط بالمعلم وعدم محاولته لتطوير ذاته، واللامبالاة في ممارسة عمله. معوقات خارجية: وتتمثل في عدم توفير الجو المناسب لإبداع المعلم وتكليف المعلم بأعمال إضافية خارج نطاق تخصصه.

وفي دراسة (الحربي، 2008) التي هدفت إلى تحديد معوقات الإبداع لدى معلمات اللغة الإنجليزية في مكة المكرمة. إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وطورت إستبانة كأداة لدراسة طبقت على عينة عشوائية من معلمات اللغة الإنجليزية بلغ عددهن (90) معلمة و(14) مشرفة وأظهرت النتائج أن أهم معوقات الإبداع تمثلت في: نقص الدورات التدريبية في التدريس الإبداعي أثناء الخدمة، ضعف مصادر التعلم اللغوي في المدرسة، الصرامة التي تواجهها المعلمة من قبل الإدارة المدرسية، عدم تضمين أنشطة التفكير الإبداعي في الإعداد التربوي للمعلمة، ضعف الحوافز والبواعث الداخلية والخارجية التي تشجع على التفكير الإبداعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في معوقات التدريس الإبداعي لمعلمة اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة تعزى لمتغير الخبرة.

كما قام (الشعبي، 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة الرس. إستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطور إستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الرس وعددهم (75 معلم و 6 مشرفين) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلم: ضعف الإعداد والتدريب، كثرة الأعباء الوظيفية، تفضيل طرق التدريس التقليدية، ضعف الدوافع الداخلية. أبرز المعوقات المتعلقة بالتنظيمات الإدارية: غياب جو الحرية والإلتزام بالقيود المهنية، عدم تشجيع المعلمين على التفكير الإبداعي، تنظيم حصص العلوم غير مناسب. أبرز المعوقات المتعلقة بالتلميذ: كثرة عدد الطلبة في الصف، تفضيل التعليم بالطرق التقليدية، عدم تجاوب التلاميذ مع الطرق المبدعة في التدريس. أبرز المعوقات المتعلقة بمادة العلوم: كبر حجم المقرر، قلة توفر البرامج والأجهزة ومصادر التعلم، محتوى المقرر لا يشجع على الإبداع. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات المؤهل وسنوات الخدمة بين إستجابات أفراد مجتمع الدراسة.

نلاحظ من خلال إستعراض الدراسات السابقة أن معظم هذه الدراسات إتفقت على المعوقات التي تحد من عملية الإبداع في المدارس. ولا شك أن الدراسة الحالية أفادت من الدراسات السابقة من حيث: المحاور التي ركزت عليها، والإجراءات التي اتبعتها والأدوات التي إستخدمتها، كما أفادت منها في مناقشة نتائج الدراسة، ومع ذلك فإن للدراسة الحالية

ميزة تجعلها تسد فراغاً في البحث التربوي الفلسطيني عندما تناولت معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس، والبالغ عددهم (410) معلماً ومعلمة، تم اختيار عينة عشوائية قوامها (164) معلماً ومعلمة بنسبة (40%) من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	مستوى المتغير	العدد
الجنس	ذكر	80
	أنثى	84
سنوات الخبرة	بكالوريوس فأقل	84
	أعلى من بكالوريوس	80
المؤهل	6 سنوات فما دون	96
	فوق 6 سنوات	68

أداة الدراسة: بناؤها وصدقها وثباتها

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان إستبانة، تم بناؤها وتطويرها بالإستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك تم الإستفادة من آراء المعلمين، والعاملين في الحقل التربوي. وتكونت الإستبانة في صورتها الأولى من (43) فقرة موزعة على (4) محاور. وللتحقق من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (11) محكماً، من ذوي الاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة والماجستير في التربية والإشراف التربوي، وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول سلامة اللغة ووضوحها وملائمة العبارات لأغراض الدراسة، من حيث شموليتها وتغطيتها لمحاور الدراسة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، فحذفت (4) عبارات وأعيدت صياغة (5) عبارات. وأصبحت الإستبانة في صورتها النهائية مكونة من (39) فقرة موزعة على أربعة محاور وهي كالآتي:

* معوقات متعلقة بمعلم العلوم: ولها (10) فقرات * معوقات متعلقة بالتنظيمات الإدارية: ولها (10) فقرات

* معوقات متعلقة بالطلبة: ولها (9) فقرات * معوقات متعلقة بطبيعة مادة العلوم: ولها (10) فقرات

وتم التأكد من ثبات الإستبانة بإيجاد معامل الثبات كرونباخ الفا (Cronbach–Alpha)، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.75)

التصميم والمعالجة الإحصائية: تضمنت الدراسة ثلاث متغيرات مستقلة هي: الجنس وله مستويان (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة وله مستويان (6 سنوات فما دون، فوق 6 سنوات)، والمؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس فأقل، أعلى من بكالوريوس) أما المتغير التابع فهو أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظر المعلمين. ولتصحيح الإستبانة فقد وزعت العلامات من 1-5 على النحو التالي:

- تعطى القيمة الرقمية (5) للإستجابة (كبيرة جداً).
- تعطى القيمة الرقمية (4) للإستجابة (كبيرة).
- تعطى القيمة الرقمية (3) للإستجابة (متوسطة).
- تعطى القيمة الرقمية (2) للإستجابة (قليلة).
- تعطى القيمة الرقمية (1) للإستجابة (قليلة جداً).

ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار (t - test) و معامل الثبات كرونباخ الفا (Cronbach- Alpha)، وتفسر المتوسطات الحسابية درجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظر المعلمين. حسب المقياس الوزني التالي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34-3.66
عالية	3.67 فأعلى

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة الأول: ما أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالاتها، ويوضح الجدول رقم (2) هذه القيم لمجالات أداة الدراسة.

الجدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات	الترتيب
	معلم العلوم	3.21	0.28	متوسطة	3
	التنظيمات الإدارية	3.39	0.21	متوسطة	2
	الطلبة	3.49	0.19	متوسطة	1
	طبيعة مادة العلوم	3.16	0.18	متوسطة	4
	الدرجة الكلية لمعوقات الأداء الإبداعي	3.31	0.22	متوسطة	

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (2) أن هذه القيم قد تراوحت بين (3.49) و (3.16)، فقد حصل مجال الطلبة على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.49)، وهو بدرجة متوسطة، يليه مجال التنظيمات الإدارية، بمتوسط حسابي مقداره (3.39)، وهو بدرجة متوسطة أيضاً، يليه مجال معلم العلوم، بمتوسط حسابي مقداره (3.21) وهو بدرجة متوسطة أيضاً، أما أقل متوسط حسابي فكان لمجال طبيعة مادة العلوم، ومقداره (3.16)، وهو بدرجة متوسطة. في حين بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (الجميع المجالات) (3.31)، وهو بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم لكل مجال على حدة، فقد إستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة.

المجال الأول: معلم العلوم:

إستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم لهذا المجال، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا
بمحافظة القدس من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات مجال معلم العلوم مرتبة تنازلياً

الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
	1	كثرة الأعباء الوظيفية على معلم العلوم.	4.12	1.37	مرتفعة
	2	ضعف برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في تنمية الإبداع.	3.85	1.08	مرتفعة
	3	الشرح المتكرر بالطريقة الإلقائية.	3.76	1.48	مرتفعة
	4	تنفيذ طرائق التدريس النممية للإبداع يحتاج لجهد كبير من معلم العلوم.	3.51	0.50	متوسطة
	5	قلة الدورات التدريبية المقدمة لمُعلمي العلوم أثناء الخدمة في تنمية الإبداع في مجال التدريس.	3.49	1.42	متوسطة
	6	شرح الدروس والتجارب العملية نظرياً.	3.22	0.42	متوسطة
	7	صعوبة ضبط الصف عند ممارسة الأنشطة الإبداعية مع التلاميذ في حصة العلوم.	3.07	1.30	متوسطة
	8	قلة إمام معلم العلوم بطرق التدريس النممية للإبداع	3.05	1.50	متوسطة
	9	قلة إطلاع معلم العلوم على الجديد في مجال تنمية الإبداع.	2.95	1.17	متوسطة
	10	قيام معلم العلوم بعرض نتائج التجربة قبل أن يطبقها التلاميذ.	1.93	0.71	منخفضة
		المتوسط الحسابي للمجال	3.21	0.28	متوسطة

احتل مجال معلم العلوم المرتبة الثالثة بين مجالات معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم انحصرت بين المتوسطات (1.93 – 3.68)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات هذا المجال هو (3.21)، مما يدل على أن درجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم كانت (متوسطة) في هذا المجال.

ويتضح أن أهم المعوقات هي:

1. كثرة الأعباء الوظيفية لمعلم العلوم ولعل ذلك يعود إلى كثرة الأدوار المطلوبة منه بالإضافة إلى نصابه الكبير من الحصص الأسبوعية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس كثرة الأعباء الوظيفية للمعلم، و مع نتيجة دراسة (الصبيحي، 2006) التي أشارت إلى أن من المعوقات التي تحد من عملية الإبداع الفني عند معلم التربية الفنية تكليف المعلم بأعمال إضافية خارج نطاق تخصصه.
2. ضعف برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في تنمية الإبداع ولعل ذلك يعود إلى عدم إدراج الإبداع وتدريبه كمكون من مكونات برنامج تأهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية، إلا إشارات بسيطة في مساقات أساليب التدريس. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس ضعف الإعداد والتدريب للمعلم، و مع نتيجة دراسة (عبادة، 2001) التي أشارت إلى أن من المعوقات التي تحد من عملية الإبداع في مراحل التعليم العام إعداد المعلم وتدريبه، وكذلك مع نتيجة دراسة (الريامي، 1426هـ) التي أشارت إلى أن من معوقات إبداع

معلم اللغة الإنجليزية في المنطقة الشرقية بسلطنة عمان خلو برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها من الأنشطة الخاصة بتنمية الإبداع.

3. الشرح بالطريقة الإلقائية غالباً ولعل ذلك يعود إلى تعود المعلمين والفتهم بالطريقة الإلقائية وأن تنفيذ الطرق المنمية للإبداع تحتاج إلى جهد كبير من المعلم وهذا ما أكدت عليه نتائج الدراسة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس تفضيل الطرق التقليدية في التدريس، و مع نتيجة دراسة (عبادة، 2001) التي أشارت إلى أن من المعوقات التي تحد من عملية الإبداع في مراحل التعليم العام تفضيل المعلم للطرق التقليدية في التدريس.

المجال الثاني: التنظيمات الإدارية:

إستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم لهذا المجال، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات مجال التنظيمات الإدارية مرتبة تنازلياً

الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
4	1	طبيعة المناخ السلطوي السائد في المدرسة لا يشجع على الإبداع في العلوم.	4.71	0.46	مرتفعة
3	2	عدم إتاحة الفرص المناسبة لمعلم العلوم في المدرسة للتعبير عن الأفكار إبداعية.	3.98	1.55	مرتفعة
2	3	قلة إهتمام المجتمع المدرسي بمعلم العلوم المبدع.	3.76	1.27	مرتفعة
1	4	ضعف الإمكانيات والتجهيزات في مختبر العلوم.	3.61	1.10	متوسطة
7	5	موقف إدارة التربية والتعليم السلبي تجاه المعلم المبدع.	3.62	1.11	متوسطة
5	6	ضعف دور مدير المدرسة في إطلاق القدرات الإبداعية للمعلم.	3.43	1.56	متوسطة
6	7	ضعف دور مشرف المادة في إطلاق القدرات الإبداعية لمعلم العلوم.	3.15	1.08	متوسطة
10	8	سيطرة إدارة المدرسة على أنشطة التلاميذ داخل وخارج المدرسة.	2.71	0.46	متوسطة
8	9	عدم مناسبة تنظيم حصص العلوم داخل الجدول المدرسي.	2.68	0.78	متوسطة
9	10	قلة عدد حصص العلوم الأسبوعية.	2.37	1.12	متوسطة
		المتوسط الحسابي للمجال	3.39	0.12	متوسطة

إحتل مجال التنظيمات الإدارية المرتبة الثانية بين مجالات معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم انحصرت بين المتوسطات (4.71 - 2.37)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات هذا المجال هو (3.39)، مما يدل على أن درجة معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم كانت (متوسطة) في هذا المجال.

ويتضح أن أهم المعوقات هي:

1. طبيعة المناخ السلطوي السائد في المدرسة لا يشجع على الإبداع في العلوم، ويعود ذلك إلى قناعة مديري المدارس أن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يكمن في درجة السلطة الممارسة والإنضباط والالتزام باللوائح والقوانين، وهذا مناخ لا يساعد على الإبداع والذي من شروطه توفر الأمن والحرية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس ضعف الإعداد والتدريب للمعلم، ومع نتيجة دراسة (عبادة، 2001) التي أشارت إلى أن من المعوقات التي تحد من عملية الإبداع في مراحل التعليم العام طبيعة المناخ السائد في المدرسة، وكذلك مع نتيجة دراسة (الريامي، 1426هـ) التي أشارت إلى أن من المعوقات إبداع معلم اللغة الانجليزية في المنطقة الشرقية بسلطنة عمان التوتر السائد في مناخ العمل المدرسي.

2. عدم إتاحة الفرص المناسبة لمعلم العلوم في المدرسة للتعبير عن الأفكار الإبداعية، وقلة إهتمام المجتمع المدرسي بمعلم العلوم المبدع، ويعود ذلك إلى كثرة الأعمال الإدارية لمدير المدرسة وشح الإمكانيات المدرسية مما يجعل توفير بيئة مناسبة للمعلم من أجل الإبداع ليست واردة في أولويات الإدارة المدرسية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس قلة إهتمام المجتمع المدرسي بالمعلم المبدع، واتفقت مع نتيجة دراسة (الحري، 2008) والتي أشارت إلى أن من أهم معوقات التدريس الإبداعي لمُعلمة اللغة الانجليزية بمكة المكرمة عدم تبني الكوادر الإدارية للتفكير الإبداعي.

المجال الثالث: الطلبة:

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم لهذا المجال، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً

الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
5	1	كثرة عدد التلاميذ تحد من قدرة معلم العلوم على الإبداع.	4.27	0.80	مرتفعة
1	2	تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح في حصة العلوم	4012	1.13	مرتفعة
6	3	صعوبة تحفيز التلاميذ على المشاركة والتعبير عن أفكارهم بطريقة تؤدي إلى الإبداع.	3.90	1.03	مرتفعة
4	4	تباين الطلبة في إمتلاكهم للمهارات الإبداعية.	3.63	0.82	متوسطة
3	5	عدم تكيف بعض التلاميذ مع الطرق الإبداعية في تدريس العلوم	3.46	1.50	متوسطة
9	6	دمج الطلبة العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.34	1.46	متوسطة
2	7	تفضيل كثير من التلاميذ شرح الدرس بالطريقة الإلقائية.	3.22	0.87	متوسطة
7	8	إنشغال الطلبة في أمور جانبية بعيداً عن الدراسة.	2.82	1020	متوسطة
8	9	تفاوت مستوى القدرات الإبداعية بين الطلبة بشكل كبير.	2.59	1.42	متوسطة
		المتوسط الحسابي للمجال	3.49	0.19	متوسطة

احتل مجال الطلبة المرتبة الأولى بين مجالات معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم انحصرت بين المتوسطات (2.27 - 4.59)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات هذا المجال هو (3.49)، مما يدل على أن درجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم كانت (متوسطة) في هذا المجال.

ويتضح أن أهم المعوقات هي:

1. كثرة عدد التلاميذ تحد من قدرة معلم العلوم على الإبداع. وتعود الأعداد الكبيرة في الصف الواحد للحالة الإقتصادية السائدة في المجتمع الفلسطيني وعدم قدرة السلطة الوطنية تأمين حاجة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المتزايدة من المدارس والفصول وهذا ما يجبر المعلم على استخدام الطرق التقليدية في التدريس التي تعتمد على المعلم وتهمل الطالب ولا تنمي الطاقات الإبداعية عند الطلبة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس كثرة عدد التلاميذ داخل الصفوف، وكذلك مع نتيجة دراسة (الريامي، 1426هـ) التي أشارت إلى أن من معوقات إبداع معلم اللغة الانجليزية في المنطقة الشرقية بسلطنة عمان كثرة التلاميذ داخل الصف.
2. تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح في حصة العلوم، وصعوبة تحفيز التلاميذ على المشاركة والتعبير عن أفكارهم بطريقة تؤدي إلى الإبداع. ويعود ذلك إلى إفتقار روح المغامرة في تعلم مادة العلوم وإنشغالهم في أمور أخرى بعيدة عن الدراسة وهذا الواقع يجعل الصعوبة بمكان على المعلمين تحفيز وإثارة دافعية الطلاب على التعليم بشكل عام وتعليم العلوم بشكل خاص. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم مُعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس كانت صعوبة تحفيز التلاميذ على المشاركة والتعبير عن أفكارهم بطريقة تؤدي إلى الإبداع، واتفقت مع نتيجة دراسة (الحري، 2008) والتي أشارت إلى أن من أهم معوقات التدريس الإبداعي لمعلمة اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة قلة دافعية الطالبات لتعلم اللغة الانجليزية لشعورهن بأنها مادة صعبة، وكذلك ضعف الحوافز والبواعث الداخلية أو الخارجية التي تشجع على التفكير الإبداعي في تعلم اللغة الإنجليزية.

المجال الرابع: طبيعة مادة العلوم:

إستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم لهذا المجال، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات مجال طبيعة مادة العلوم مرتبة تنازلياً

الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
10	1	قلة توفر برامج حاسوبية علمية لتنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ في المدرسة.	3.83	1.25	مرتفعة
3	2	عدم السماح للتلاميذ باستكشاف أو استخدام الأدوات داخل المختبر خوفاً على سلامتهم.	3.73	0.80	مرتفعة
4	3	ندرة الأنشطة الإثرائية المعتمدة على التقصي	3.71	1.18	مرتفعة

			والإستكشاف في مقرر العلوم.		
8	4	3.51	1.20	متوسطة	ضعف الترابط بين مفردات مقرر العلوم.
2	5	3.46	1.50	متوسطة	عدم توفر بيانات إضافية خاصة بتعلم العلوم: حديقة تعليمية، بيت الحيوان....
5	6	3.46	1.04	متوسطة	إجراء التجربة من قبل المعلم غالباً.
1	7	2.80	0.86	متوسطة	طول مقرر العلوم المدرسي.
9	8	2.73	0.80	متوسطة	عدم السماح للتلاميذ باستخدام الأجهزة غالية الثمن داخل المختبر المدرسي.
7	9	2.46	1.29	متوسطة	ندرة تضمين مقررات العلوم لمواقف تدفع المتعلم للتفكير والتدبر بطريقة إبداعية.
6	10	1.93	0.71	منخفضة	عدم وجود مقر خاص للمختبر داخل المدرسة.
		3.16	0.18	متوسطة	المتوسط الحسابي للمجال

إحتل مجال طبيعة مادة العلوم المرتبة الرابعة والأخيرة بين مجالات معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم انحصرت بين المتوسطات (3.83 - 1.93)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات هذا المجال هو (3.16)، مما يدل على أن درجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم كانت (متوسطة) في هذا المجال.

ويتضح أن أهم المعوقات هي:

1. قلة توفر الأدوات والأجهزة والبرامج ومصادر التعلم الخاصة في مادة العلوم ويعود ذلك إلى الإفتقار لهذه الأجهزة والبرامج وعدم توفرها أو القيود المفروضة على إستخدامها من قبل الإدارة المدرسة ومعلم العلوم خوفاً على سلامة الطلبة من المواد والأجهزة الخطرة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس قلة توفر الأدوات والأجهزة ومصادر التعلم الخاصة بمادة العلوم، وكذلك مع نتيجة دراسة (الريامي، 1426هـ) التي أشارت إلى أن من معوقات إبداع معلم اللغة الانجليزية في المنطقة الشرقية بسلطنة عمان قلة الوسائل التعليمية، وإفتقار المدارس لأجهزة الحاسوب والإنترنت.
2. ندرة الأنشطة الإثرائية المعتمدة على التقصي والإستكشاف في مقرر العلوم حيث يعتقد المعلمون أن محتوى مقرر العلوم لا يُساهم في تنمية التفكير الإبداعي نظراً لإفتقاره إلى الأنشطة الإبداعية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت إلى أن من أهم معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس تمثلت في أن محتوى مقرر العلوم لا يشجع على الإبداع، وكذلك مع نتيجة دراسة (الريامي، 1426هـ) التي أشارت إلى أن من معوقات إبداع معلم اللغة الانجليزية في المنطقة الشرقية بسلطنة عمان قلة تنوع الأنشطة والتمارين في المنهج، وخلوه من مواضيع تدفع المعلم لإستخدام أفكار إبداعية.

نتائج سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف درجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وضع الباحثان ثلاث فرضيات للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس. للتحقق من صحة الفرضية الأولى إستُخدم إختبار ($t - test$) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس. وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (7)

الجدول رقم (7)

نتائج إختبار ($t - test$) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	80	3.23	0.16	14.63	0.01
أنثى	84	3.42	0.10		

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى إختلاف جنسهم لصالح الإناث، حيث كانت الدلالة الإحصائية أصغر من (0.05). الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى إستُخدم إختبار ($t - test$) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (8)

الجدول رقم (8)

نتائج إختبار ($t - test$) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس فأقل	84	3.32	0.13	1.42	0.156
أعلى من بكالوريوس	80	3.35	0.17		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى إختلاف مؤهلاتهم. حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة. للتحقق من صحة الفرضية الأولى إستُخدم إختبار (t - test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مُعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (9)

الجدول رقم (9)

نتائج إختبار (t - test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مُعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
6 سنوات فما دون	96	3.35	0.17	1.74	0.084
فوق 6 سنوات	68	3.31	0.11		

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى إختلاف سنوات خبرتهم. حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

أشارت نتائج الفرضيات المنبثقة عن السؤال الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس لصالح الإناث ولعل ذلك يعود إلى الأدوار المتعددة للمعلمات مقارنة بالمعلمين وخاصة المتزوجات منهن، وكذلك لإهتمام مديريات التربية بمدارس الذكور أكثر من مدارس الإناث

وأشارت نتائج الفرضيات المنبثقة عن السؤال الثاني كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مُعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم بمدارس المرحلة الأساسية العليا بمُحافظة القُدس من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ولعل ذلك يعود أن المعلمين يدركون أن هذه المعوقات تؤثر في أدائهم الإبداعي بغض النظر عن مؤهلاتهم وسنوات خبرتهم، وكذلك إلى تشابه الظروف مدارسهم، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الشعبي، 2009) التي أشارت بعدم وجود فروق دالة إحصائية لمُعوقات الأداء الإبداعي لمُعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الرس تبعاً لمُتغيرات المؤهل العلمي والخبرة، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الحري، 2008) التي أشارت إلى أن هناك فروق في معوقات التدريس الإبداعي لمعلمة اللغة الانجليزية بمكة المكرمة تُعزى لمُتغير الخبرة

التوصيات

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين إنشاء الخدمة لتنمية الإبداع لديهم.
2. تضمين برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية بمقررات متخصصة حول الإبداع وطرق تنميته.
3. تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية للمعلم حتى يتسنى له تنمية الإبداع لدى الطلبة.
4. توفير وتهيئة مناخ محفز للإبداع في المدرسة.
5. ضرورة توفير البرامج والأدوات والأجهزة في مختبرات العلوم لتنمية الإبداع.
6. إجراء دراسات مشابهة في محافظات أخرى لمقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

المراجع

1. إبراهيم، مجدي. (2005). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، القاهرة، عالم الكتاب.
2. البكر، رشيد (2002). "معوقات الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم " مجلة مستقبل التربية. العربية_المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد الثامن، العدد 25.
3. جروان، فتحي (1998)، الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
4. جروان، فتحي (2002) اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، دار الفكر.
5. حبش، زينب، (2005) التفكير الإبداعي
http://www.zeinab-habash.ws/education/books/Creative_thinking.htm.
6. الحربي، شرين (2008)، معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
7. دياب، سهيل رزق (2005). معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.
8. الريامي، ثريا (1426هـ) معوقات تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمنطقة الشرقية، بحث غير منشور، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
9. زهو، عفاف (2008). تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة المدرسية في تنمية الإبداع لدى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
10. زيتون، عايش (1987). تنمية الإبداع والتدريس الإبداعي في تدريس العلوم، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
11. الشراري، سلامة (2005) معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان الاردن.
12. الشعبي، وليد. (2009). معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
13. الصبيحي، ماجد. (2006) المعوقات التي تحد من عملية الإبداع الفني عند معلم التربية الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
14. عبادة، أحمد. (2002). معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة. مج 5.
15. عوامله، سليمان وبلوي، عبد الله (2008). مدى إمتلاك معلمي رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. العدد الأول، الجزء الثاني
16. الفيروز، ابادي. (1407). القاموس المحيط، ط2، بيروت، مؤسسة الرسالة.
17. المفرجي ، خليفة (2003) . معوقات التفكير الإبداعي في مادة الدراسات الإجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عمان: مسقط ، جامعة السلطان قابوس.
18. Bright & Philippa. (2002). Factors that Enhance and Impede Good Teaching: Implication of staff Development, Dundin: University of Otago.
19. Fleith,D & Denise,S. (2000). Teacher and Student Perceptions in the Classroom Enviroment. Roeper Review,22,148-52.

مقرونية كتب المطالعة للصف الخامس الإعدادي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص

م. ابتسام صاحب موسى الزويني أ.م.د. رحيم علي صالح اللامي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد

Reading Books of the Fifth Preparatory Class and Their Relationship with the Two Variables: Gender and Specialization

Assist. Prof. Raheem Ali Saleh Allami (Ph.D.)

College of Education (Ibn Rushd) / University of Baghdad

Lecturer Ibtisam Sahib Mosa Al-Zuwaini

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

Although reading is important being one of the main skills by which the linguistic communication is achieved, numerous high schools do not pay attention to comprehension, particularly the implied, and criticism through reading. The schools do not also differentiate between the writer's opinions and ideas and the analysis and evaluation of what is read. Further, to link the information which the student acquires from reading with his previous knowledge and employ it to solve problems are far from being dealt with by those schools (Shahata, 1996, p.112). The teacher at most times neglects the reading lesson and makes it a break to have rest after the effort exerted in the other lessons. He also deepens this idea in the students' mind.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية القراءة بوصفها إحدى المهارات الرئيسة التي يتحقق بها الاتصال اللغوي إلا أنّ كثيراً من المدارس الثانوية لم تلقت إلى الفهم والنقد في القراءة إلا في أوجه يسيرة من دون أن تمتد إلى الفهم الضمني، ومن دون تمييز بين رأي الكاتب وما يطرحه من أفكار وقضايا، أو تحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، وتقويمها، أما ربط المعلومات التي يكتسبها الإنسان من القراءة بمعلوماته السابقة، واستعمالها لحل ما يواجهه من مشكلات فشيء لا تكاد تعرفه المدارس (شحاته، 1996، ص112) فالمدرّس كثيراً ما يهمل حصة المطالعة ويجعلها وقتاً للراحة من عناء بقية الدروس، ويرسخ هذا المفهوم في أذهان الطلبة. (عبد الحميد، 2006، ص52)

أما الكتاب المدرسي فانه يؤلف لطالب معين وفي سن محددة وله خصائص نفسية، ومطالب نمو معينة، لذا يجب أن يراعي مؤلفو الكتب المرحلة التي يؤلف لها حاجات الطلاب وميولهم ومدرّكاتهم خاصة بعد أن كشفت لنا الكثير من الدراسات العلمية أن لميول الطالب اثر في إنجاح التعليم ورفع مستوياته، وان هناك علاقة بين ميول الطالب نحو الموضوع وتحصيله الدراسي، أي أن الطالب يميل الى موضوع معين يقبل عليه أعلى من طالب آخر لا يميل إليه فتكون نسبة مقرونيته أدنى من الأول. (محمود، 2007، ص16)

أما اختيار موضوعات الكتب المدرسية المقررة، فإنه يعتمد على الرأي الشخصي، وعلى الخبرات الذاتية فقط، وهذا بدوره يؤدي الى تقديم مواد قرائية صعبة لا في مادتها العلمية فحسب، وإنما في أسلوبها اللغوي الذي يحد من استيعاب التلاميذ واتصالهم بتلك المواد. والأمر المذكور أنفا أدى الى ارتفاع الأصوات التي تشكو من صعوبة اللغة التي تكتب بها الكتب المقررة في كثير من المواد الدراسية، وما يترتب على هذه الصعوبة من إهدار يتمثل في تسرب الطلاب من التعليم، وما قد ينجم عنه من مشكلات اجتماعية كثيرة. (السامرائي، 2004، ص3)

إن موضوعات كتب المطالعة في المرحلة الإعدادية وهي المرحلة التي تتضح فيها استعدادات المتعلمين، وتتجلى قدراتهم على التفكير، والنقد وإصدار الأحكام، ويلاحظ في هذه المرحلة أنها لا تراعى احتياجات المتعلمين فيما تقدمه من موضوعات. (شحاته، 2008، ص14) ، فما زالت مناهج التعليم مكتظة بمواد تعليمية تقف الغاية من تعليمها على حفظ

الطلبة لها ،وملاء العقول بها من دون أن توظف في الواقع مما يهدد بضائعها ،ومازال تعليمنا في مراحلها كلها يركز على (ماذا تعرف؟) لا على (كيف تعرف؟). (عبد العال،2007، ص118)

أما مشكلة البحث الحالي فتتركز في اختيار موضوعات المطالعة للمرحلة الإعدادية، والذي يتم في ضوء الخبرة الشخصية البحتة للقائمين على تأليف المناهج في وزارة التربية، وليس على أسس موضوعية، ولا تراعي ميول الطلاب وقدراتهم ومستواهم العقلي والجسمي مما يؤدي الى نفور الطلاب من القراءة او صعوبة تعلمهم لها. (شحاتة،2008، ص113)

وانطلاقاً من ضرورة معرفة درجة صعوبة كتب المطالعة، ومدى مناسبتها لمستوى طلبة المرحلة الإعدادية، فالموضوعات القرائية غالباً ما يتم اختيارها بمعزل عن مستوى صعوبة مفرداتها، وحاجة المتعلمين إليها، ومستوى استعدادهم اللغوي للتعامل معها. (عطية، 2007، ص103)، ولعدم وجود دراسة تتناول الاهتمام بمقروئية كتاب المطالعة لطلبة الصف الخامس، ارتأت الباحثة ضرورة إجراء دراستها الحالية لقياس مقروئية كتب المطالعة لعلها تسهم في حل المشكلة او التخفيف من حدتها، وخاصة ان العراق شهد في سنواته الأخيرة تغييراً في إعداد كتبه المنهجية والبحث عن الأساليب التي تضمن تأليف كتبه، ومنها كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية .

أهمية البحث:

وتنبؤاً باللغة العربية في عصرنا الحديث مكانة بارزة بين اللغات العلمية، فهي لغة حية نامية، لارتكازها على عوامل جديدة للنمو والتطور والازدهار، وهي الآن لغة يتخاطب بها جميع العالم، ولغة التدريس في الجامعات والمعاهد والمدارس في الأقطار العربية. (إبراهيم،2007، ص49)، فهي وسيلة الاستمتاع والتذوق الأدبي، ووسيلة لتنمية الحس الأدبي ومواطن الجمال، ومن ثم تساعد على الاتزان العاطفي والوجداني والنفسي فمن خلالها نتطلع على أحاسيس الآخرين، وبها نعبر عن عواطفنا ومشاعرنا وهواجسنا وهمومنا وآمالنا. (إبراهيم،2007، ص51)

وتعد اللغة العربية الركن الأساس في بناء الأمة العربية، فهي تلك اللغة التي، انمازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وقوتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها. فقد ارتبطت حياة العروبة بهذه اللغة ارتباطاً وثيقاً بكل ادوار تاريخها، فطاولت الدهر وصاوت أحداثه وصروفه. وهي اليوم ما تزال حية فتية نامية متناهية لم يزد لها تطاول الزمان إلا قدرة على استيعاب الحضارات وهضم الثقافات وتقبل الأفكار الحديثة والتعبير عنها تعبيراً بالغ الدقة والبراعة والجمال. (الدليمي والدليمي،2004، ص18)

تعد القراءة باب الولوج الى المعرفة الإنسانية مهما امتد بها الزمان والمكان، وبدون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة اغتناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدودة جداً لا تتعدى مستوى الاستيعاب الحرفي السطحي للمقروء وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً وهذا لا يرتقي بالقارئ الى استيعاب النص المقروء ما لم يتضمن مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى الاستيعاب الناقد. (حراشة، 2007، ص80)

لذا فهي وسيلة هامة للاتصال ولا يمكن الاستغناء عنها إذ يتمكن الإنسان عن طريقها من الحصول على مختلف المعارف والثقافات وشغل أوقات الفراغ بما يفيد وينفع، وقد اعتبر العلماء ان القدرة على القراءة الجيدة من أهم المهارات التي يجب ان يتسلح بها الإنسان في حياته. (العليان،2006، ص11)

وقد ازدادت أهمية القراءة واشتدت الحاجة إليها بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي والتقدم الهائل الذي حصل في مجالات الحياة الإنسانية بعد الثورة الصناعية، والتقدم الكبير الذي حصل في مجالات الحياة، فأصبحت القراءة ضرورة ملحة، ولازمة من لوازم الإنسان الذي ينشد التحضر والتقدم، وعلى الرغم من التقدم والتطور الذي حصل في مجال الاتصال ظلت قراءة الكلمة المكتوبة تمثل باباً واسعاً من أبواب المعرفة؛ فلا قيمة للمعارف المكتوبة من دون قراءتها، ولا قيمة للكتب، والموسوعات العلمية، والتاريخية من دون قراءتها. (الهاشمي، وعطية، 2009، ص320)

فلابدّ من تدريب الطلبة على القراءة لما لها من دور فاعل في العملية التربوية والتعليمية فهي تعينهم على فهم المقروء، ونقده بصورة موضوعية لتضمن التفاعل مع المقروء تفاعلا إيجابيا يفيدهم في حياتهم وثقافتهم وخبراتهم، لذا يستلزم فهم هذه المهارة الإنسانية الراقية، لأنها مجموعة من المهارات التي ينبغي للمربين الحرص في تعليمها وإتقانها بشكل صحيح. (حراشة، 2007، ص 75)

فالفهم القرائي من المهارات القرائية الأساسية، إلا أننا نجد هذه المهارة لا تتمي عند تدريس النصوص المقروءة في درس المطالعة، ولا ينظر إلى النص المقروء على أنه أداة اتصال بين مُرسِل ومُستقِل، وأنّ هناك رسالة يراد إيصالها من المُرسِل إلى المُستقِل لكي يبلغ الهدف الذي حدده لنفسه عندما أطلق الرسالة للمُستقِل، من جهة أخرى لا بدّ أن يدرك المُستقِل الغاية التي يريدها المُرسِل من تبليغ رسالته له، وهذا لا يتم من دون فهم النص المقروء واستيعابه. (عمار، 2002، ص 99)

إن فكرة المقروئية تشير الى نجاح الفرد المتوسط في استخدام كتاب المطالعة انطلاقا من الهدف الرئيسي لها، وهو فهم المعنى، والمدرس مطالب أن يهتم بقياس فهم المادة المقروءة للطلاب، وإن يهتم بمناقشتها لفهم الدرجة الضرورية التي يجب أن تكون عليها تلك المادة قبل أن يدرس كتاب المطالعة، وليحدد موضوعات الكتاب، والمدرس في أمس الحاجة لمعرفة بعض الوسائل التي تحدد مقدار الصعوبة ذلك انه ليس كافيا أن نقول أن مادة المطالعة سهلة أو صعبة ما لم نستند في ذلك الى معيار للحكم على المادة المقروءة. (عطا، 2006، ص 183)

لذا تعد المطالعة عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية يستند إليها مقدار اكتساب المتعلم للحقائق، والمعلومات، والمهارات وتطبيقها تطبيقا إيجابيا كي تعطي تلك العملية ثمارها، وتحقق أهدافها. (صالح، 1972، ص 86) وللمطالعة أهمية كبيرة في المرحلة الإعدادية كونها مرحلة الإعداد والتهيئة للحياة، ويكون فيها الطلبة قادرين على صنع مستقبلهم والتصرف بروية وحكمة، وتحكيم العقل والتأمل الفاعل وخاصة في طلبة الصف الرابع الإعدادي.

تعد المناهج الدراسية المقياس الأهم في دراسة ظواهر الإخفاق والنجاح لدى التلاميذ لذا فقد حرص مخطوطو المناهج على اختيار المحتوى الأكثر فاعلية وفائدة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية لكي تستطيع المناهج أن تقدم زادا قرأنا يمكن هضمه واستيعابه، والتمتع به وتمثله في ضوء إستراتيجية التربية وأهداف اللغة. (وزارة التربية والتعليم والثقافة، 1997، ص 5) أما الكتاب المدرسي فهو الأداة الأولى والأساسية التي تعبر عن المنهج وترجمته وتدفع به نحو تحقيق غاياته وأهدافه. لأنه يمتلك قوة التأثير على أفكار التلاميذ، وسلوكهم، مما يجعلهم يعتقدون به، وبما يرد فيه من حقائق وأفكار. (الستاوي، 1978، ص 23)

هذا من جانب، ومن جانب آخر ان أهداف المنهج ليست ثابتة إنما متغيرة لأنها مرتبطة بمتطلبات المجتمع والحياة وما يصاحبها من تطور وتغير مستمر. (الهاشمي وعطية، 2009، ص 274)

ان الدقة في اختيار المادة المقروءة المقدمة الى الناشئة أمر ضروري، فكلما كان مضمون المادة المقروءة يقع في إطار خبرة الناشئ، كان فهمه لها سهلا ميسورا، وبعض الدارسين يرى إننا لا نقدم للناشئة هيكل اللغة الحي النابض، بل نقدم لهم هيكلها العظمي الذي يبدو مخيفا مفزعا في بعض الأحيان . (احمد، 1986، ص 154)

إننا نفتقر الى المنهجية في انتقاء النصوص وعرضها وإخراجها، وربطها بواقع الطالب وظروف حياته، وتطورات عصره، واشتمالها على عنصر التشويق، ولا تتوافر في كثير من الأحوال علاقة معرفية حميمة بين الطالب وبين ما يقرأ، لان المواد مفروضة عليه، والإنسان بطبيعته ينفر مما يجبر على فعله. (معتوق، 2007، ص 21)

ونظرا لما يتمتع به ميدان الكتب المدرسية وتعليم المطالعة من أهمية فقد شعر المربون والمشتغلون في التربية والتعليم بحاجة ماسة وضرورة ملحة من القيام ببحوث تحدد الصعوبة النسبية للكلمة او سهولتها وبحوث نسترشد بها لمعرفة عدد مرات التكرار الكافية لتثبيت تعرف الكلمة وصعوبة، وصعوبة المادة المقروءة في الصياغة والأسلوب وطول السطر وتدرجه وغيرها من الأمور المتصلة بمدى قابلية المادة القرائية للقراءة أو ما يسمى المقروئية. (إبراهيم، ومرسي، 1982، ص 17)

وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم الكتاب المعجز بنظمه وتأليفه ولفظه والحديث النبوي الشريف، ولغة الأدب بشقيه الشعر والنثر، ولغة العلوم.
2. أهمية كتاب المطالعة بوصفه الأداة الرئيسة في التعلم واكتساب المعلومات ومنبع الثقافة، به ينمو فكر الإنسان، وتتسع معارفه، وتتهذب انفعالاته، ويصقل وجدانه، وبه يلُمُّ بتراث أمته، ويكتشف تأريخها، ويأنس بحضارتها، ويحسُّ إلى أمجادها.
3. أهمية الكتاب المدرسي بوصفه عنصراً مهماً من عناصر المنهج ومصدراً موثقاً بصحته وهو مصدر الطالب الذي يستقي منه المعرفة وهو وعاء للمعلومات التي يجب على الطالب حفظها كلياً أو جزئياً.
4. أهمية المرحلة الإعدادية لإسهامها في إعداد الطالب إعداداً مؤثراً ليكون عنصراً صالحاً في مجتمعه، يعمل على تنميته ويسعى إلى حلِّ مشكلاته.

مرامي البحث:

يرمي البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر لطلبة الصف الخامس الإعدادي في العراق.
- 2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر للصف الخامس الإعدادي في العراق باختلاف جنس الطلاب. ولتحقيق هذا الهدف صاغت الباحثة الفرضية الصفريّة الآتية:
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط مقروئية الذكور ومتوسط مقروئية الإناث للصف الخامس الإعدادي.
- 3- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب المطالعة المقرر للصف الخامس الإعدادي في العراق باختلاف التخصص. ولتحقيق هذا الهدف صاغت الباحثة الفرضية الصفريّة الآتية:
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط مقروئية الفرع العلمي ومتوسط مقروئية الفرع الأدبي للصف الخامس الإعدادي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1- عينة من الموضوعات القرائية المختارة من كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي في العراق للعام الدراسي 2013-2014.

1- عينة من طلاب الصف الخامس الإعدادية في محافظة بابل للعام الدراسي 2013-2014.

2- اختبار التثمة (الكوز) في قياس مقروئية الموضوعات القرائية لكتاب المطالعة.

تحديد المصطلحات: سنتناول الباحثة في هذا الفصل تعريف عدد من المصطلحات الخاصة بموضوع البحث لغة واصطلاحاً.

1-المقروئية:

لغة: وردت الكلمة من الفعل قرأه ويقرأه الأخيرة عند الزجاج، وقرأً وقرأةً وقرّناً، الأولى عند اللحياني، فهو مَقْرُوءٌ، وصحيفة مَقْرُوءةٌ وهو القياس. (ابن منظور، 1956، ج1، مادة قر، أ، ص128-129)

اصطلاحاً: عرفها كل من:

- 1- **داوود:** "الدرجة التي تمثل مقدار صعوبة فهم موضوع ما من تلاميذ صف معين. وهذه الدرجة هي متوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوع على وفق إجراء كلوز". (داوود، 1977، ص8)

2-إسماعيل: "الدرجة النسبية لصعوبة النصوص القرائية التي يواجهها الطالب في فهمه لمضمونها، كما يقيسها اختبار التتمة". (إسماعيل، 1995، ص5)

وتعرف الباحثة المقروئية إحصائياً بأنها: الدرجة النسبية لسهولة أو صعوبة النصوص النثرية المكتوبة، والمقدمة للطلبة (عينة البحث)، وتمثل هذه الدرجة الاسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة في اختبارات التتمة (كلوز).

2-المطالعة:

المطالعة لغة: طَلَعَ على الأمر يَطْلُعُ طلوعاً، وَطَلَعَ عليهم اطلاعاً واطْلَعَهُ وتَطْلَعُهُ: علمه، وطلّعه إياه فنظّر ما عنده، وطلّعتُ الشيء: أي اطلّعتُ عليه. (ابن منظور، 1989، مادة طلع، ص236)

اصطلاحاً: عرفها كل من:

- 1- **خاطر:** "أسلوب من أساليب النشاط الفكري المتكامل الذي يبدأ من إحساس الطالب بمشكلة، ثم يأخذ في القراءة لحلها، ويقوم في أثناء ذلك بالاستجابات جميعها التي حلها من عمل وانفعال وتفكير". (خاطر، 1975، ص99)
- 2- **قورة:** "أداء لفظي سليم فضلاً عن فهم الطالب لما يقرأ ونقده إياه وترجمته الى سلوك يحل المشكلة، أو يضيف الى معالم الحياة عنصراً جديداً". (قورة، 1981، ص109)

أما التعريف الإجرائي للمطالعة فتعرفها الباحثة بأنها الكتب الدراسية المنهجية المقررة لطلبة الصف الرابع الإعدادي من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (2011م)، وتحتوي على عدد من النصوص النثرية والشعرية التي تختلف من حيث الموضوعات فمنها السياسية والاجتماعية والثقافية والعلمية، بهدف تمكين الطلبة من النطق بصورة صحيحة، ومساعدتهم على تكوين الخبرات اللغوية، وفهم النصوص واستيعابها وكذلك القدرة على تحليلها ونقدها وتوظيفها في حياتهم العملية.

• المرحلة الإعدادية

هي المراحل الدراسية الثلاثة في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية التي مدتها ست سنوات، والمرحلة المتوسطة التي مدتها ثلاث سنوات ومدة المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات، وتتكون من الصف الرابع و الخامس والسادس بفرعيها العلمي والأدبي، ووظيفتها الإعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية الأولية.

الفصل الثالث

2- الدراسات السابقة

ستعرض الباحثة في هذا الفصل عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، ومن ثم موازنتها، وبيان دورها في إعداد البحث الحالي.

أولاً: دراسة إسماعيل (1995 م)

(قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين) أجريت الدراسة في البحرين، وكانت ترمي الى قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين. لتحديد مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعدادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عشوائياً ستة نصوص قرائية من كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين، واختير عشوائياً (840) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الإعدادي.

أعد الباحث ستة اختبارات من نوع اختبارات التتمة الكلوز على موضوعات عينة الدراسة، لقياس مقروئيتها، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته في قياس مقروئية النصوص القرائية، طبق الباحث الاختبارات الستة على أفراد عينة الدراسة، قبل تدريس موضوعات الكتاب للتلاميذ، وأعد بطاقة لتحديد ثلاثة من المتغيرات اللغوية هي: معدل طول الكلمات،

ومعدل طول الجمل، ونسبة تكرار الكلمات. بغية كشف علاقاتها بدرجة المقروئية في كل موضوع من موضوعات عينة الدراسة.

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين كوسائل إحصائية لبحثه. وتوصل الباحث الى أن النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي تقع ضمن المستوى المحبط من مستويات المقروئية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية النصوص القرائية تبعاً لاختلاف الجنس، ولمصلحة الإناث. أما النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية فإنها ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها، وعدم وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية والمتغيرات اللغوية الثلاثة في النصوص القرائية. (اسماعيل، 1997، ص 128 - 130)

ثانياً: دراسة سليمان (2002م):

(مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الاساسي في محافظة نابلس)
أجريت الدراسة في فلسطين /نابلس-جامعة النجاح الوطنية، وكانت ترمي الى تحديد مستوى مقروئية الكتاب العلمي لدى تلامذة الصف السادس الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة عشوائياً ست موضوعات مختلفة من موضوعات كتب المطالعة للصف السادس الأساسي، على ان تكون من أول الكتب ووسطها وآخرها . ولقياس مقروئية الموضوعات القرائية، أعدت الباحثة ستة اختبارات من اختبار التتمة (الكوز) على تلك الموضوعات، من خلال حذف الكلمة ذات الترتيب العاشر من كل موضوع من موضوعات عينة البحث، ويتم اختيار أول مائة كلمة من كل موضوع. وبلغ عدد الكلمات المحذوفة من كل موضوع من الموضوعات القرائية عشر كلمات . وبعد التحقق من صدق الاختبارات وثباتها، تم تطبيقها قبل تدريس الموضوعات القرائية على عينة عشوائية مكونة من (608) تلميذ وتلميذة بواقع (287) تلميذ. و(321) تلميذة، وطبق الاختبار على أربع عشرة مدرسة موزعة على ثلاث مدارس أساسية لذكور المدينة، وأربع مدارس لذكور القرية وثلاث مدارس لإناث المدينة وأربع مدارس أساسية لإناث القرية، إضافة الى مدرسة مختلطة واحدة، كما اختيرت ست نصوص من موضوعات الكتاب المقرر بطريقة عشوائية. حلت الباحثة نتائج اختبارات التتمة (الكوز) باستعمال الطرائق الإحصائية المناسبة لتحليل التباين المتعدد (القياسات المتكررة)، واختبار سيداك للمقارنة الثنائية ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي . وتوصلت الباحثة الى أن غالبية أداء التلاميذ في اختبارات التتمة (الكوز) يقع في المستوى التعليمي، ويليه المستوى المستقل، ونسبة قليلة كان أدائهم في المستوى الإحباطي من مستويات المقروئية. وان موضوعات كتاب المطالعة مناسبة لتلامذة الصف السادس الأساسي من حيث مقروئيتها. وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها الاهتمام بقياس مقروئية الكتب قبل إقرارها والاستفادة من الإجراء الكلوزي في تحديد مقروئية الكتب وتدرجها. (سليمان، 2002، ص2-62)

ثالثاً: دراسة موسى (2012م):

(قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع للمرحلة الابتدائي في العراق)
أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية، جامعة الدول العربية/المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم /قسم البحوث والدراسات التربوية، وكانت ترمي إلى (قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع للمرحلة الابتدائي في العراق) ولقياس مقروئية الموضوعات القرائية اختار الباحث بصورة عشوائية عشرة موضوعات مختلفة من كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي على ان تكون من أول الكتاب وأوسطه وآخره، وقد اعد الباحث عشرة اختبارات من اختبارات التتمة (الكوز) على تلك الموضوعات، وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب الخامس من كل موضوع من موضوعات عينة البحث

وتراوح معدل طول كل موضوع من الموضوعات القرائية ما بين (80-100) كلمة، وبلغ عدد الكلمات المحذوفة من كل الموضوع من الموضوعات القرائية ست كلمات .

وبعد التحقق من صدق الاختبارات وثباتها، تم تطبيقها قبل تدريس الموضوعات القرائية على عينة عشوائية مكونة من (600) تلميذ وتلميذة بواقع (300) تلميذ و(300) تلميذة، موزعين على ست مديريات في محافظة بغداد بواقع مدرسة للبنين ومدرسة للبنات في كل مديرية من المديريات الست.

الباحث نتائج اختبارات التتمة (الكوز) باستعمال الطرائق الإحصائية المناسبة لثبات الاختبارات وثبات التصحيح، حيث استعمل معامل ارتباط بيرسون لتعرف الفروق في مقروئية كتب القراءة بحسب متغير الجنس، ومعادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل (بيرسون).

وتوصل الباحث الى أن مستوى مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي يقع ضمن في المستوى المحبط بالنسبة الى التلامذة، وان الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ليست متدرجة في مقروئيتها، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية تبعا لاختلاف الجنس لمصلحة الإناث. ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية وثلاثة من المتغيرات اللغوية المختارة (معدل طول الكلمات، ومعدل طول الجملة، ونسبة تكرار الكلمات) في الموضوعات القرائية. (موسى، 2012، ص2-173) .

3- ثالثاً: - الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

4- بعد أن تناولت الباحثة عددا من الدراسات السابقة العربية، والأجنبية، والتي لها صلة بدراساتها الحالية، تود أن تبين مدى الاتفاق، والاختلاف بين هذه الدراسات، وبين دراستها الحالية :

1-منهج الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة جميعها، في إتباعها المنهج الوصفي، وكذلك الدراسة الحالية، فإنها اتفقت مع الدراسات السابقة في إتباعها المنهج الوصفي، لأنه أكثر ملائمة لتحقيق أهدافها، وإنها تستهدف قياس مقروئية كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية.

02 الكتاب: اتفقت دراسة سليمان واسماعيل حول مقروئية كتب اللغة العربية، اما دراسة موسى (2012م) فقد كانت دراستها في كتاب القراءة، ويعود ذلك إلى إحساس الباحثين بما تعانيه كتب اللغة العربية من واقع مؤلم، وان الغرض منها هو النهوض بالمستوى اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وجاءت الدراسة الحالية مواصلة للجهود السابقة؛ فاختارت هي الأخرى كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي 0

03 الأهداف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فبعضها كان الغرض منه معرفة المقروئية وعلاقتها بعدد من المتغيرات كدراسة اسماعيل (1995م)، ودراسة سليمان (2002م)، ودراسة موسى (2012م).

أما الدراسة الحالية فتتفق مع الدراسات التي تهدف الى مقروئية كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي وعلاقته بعدد من المتغيرات.

04 مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات في دول وجامعات مختلفة، وقد أجريت دراسة إسماعيل (1995م) في دولة البحرين، وأجريت دراسة سليمان (2002) في فلسطين، وأجريت دراسة موسى (2012) في جمهورية مصر العربية، أما الدراسة الحالية فإنها أجريت في جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

05 أعداد العينات: تباين عدد افراد العينات في الدراسات السابقة، فبلغت عينة دراسة اسماعيل (840) طالبا وطالبة، وبلغت عينة سليمان (608) تلميذ وتلميذة بواقع (287) تلميذ و(321) تلميذة، اما دراسة موسى فقد بلغت عينته (600) تلميذ وتلميذة بواقع (300) تلميذ و(300) تلميذة.

اما الدراسة الحالية فقد كان عدد أفراد عينتها (300) طالب وطالبة بواقع (150) طالب من الفرع العلمي والادبي بواقع (75) طالب من كل فرع و(150) طالبة من الفرعين العلمي والأدبي بواقع (75) طالبة من كل فرع، واعتمدت متغير الجنس لتكون شاملة للجنسين، كذلك متغير التخصص للفرعين العلمي والادبي، أما عدد الموضوعات القرائية في الدراسة

فقد بلغت (10) موضوعات.

06 عينة الموضوعات: تباينت الدراسات السابقة في عدد موضوعاتها التي استعملتها لتحديد مستوى مقروئية الكتب، فبلغ عدد موضوعات دراسة موسى (10) موضوعات، ودراسة سليمان (6) موضوعات، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة موسى فقد بلغت عدد موضوعات الدراسة (10) موضوعات كتاب المطالعة المقرر دراستها للصف الخامس الإعدادي بفرعيها (العلمي والأدبي).

07 أداة البحث: اتفقت الدراسات السابقة في طبيعة أداة البحث التي استخدمتها للوصول إلى ما ترمي إليه دراسات من أهداف، فقد استعملت أداة واحدة في دراستها وهي اختبار التتمة، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات في استعمالها اختبار التتمة كاختبارا وحيدا لقياس المقروئية. إذ أعدت الباحثة من الموضوعات القرائية عينة الدراسة، (10) اختبارات من اختبارات التتمة (الكوز) وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب العاشر من كل موضوع. ووضعت استبانة لاستطلاع آراء المحكمين حول صلاحية الاختبارات للقياس.

8. مرحلة الدراسة:

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة إلى المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الاختبارات، فمنها ما طبقت في المرحلة الابتدائية، كدراسة (سليمان، وموسى)، في حين طبقت دراسة اسماعيل في المرحلة الإعدادية أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة اسماعيل كونها طبقت اختبارات التتمة (الكوز) على طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيها (العلمي، والأدبي).

9. الوسائل الإحصائية: تباينت الوسائل الإحصائية التي استعملتها الدراسات السابقة في تحليل، فقد استعملت دراسة (إسماعيل) معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين كوسائل إحصائية لبحثه، أما دراسة سليمان فاستعملت تحليل التباين المتعدد (القياسات المتكررة)، واختبار سيداك للمقارنة الثنائية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي، واستعملت دراسة الناجي تحليل التباين ومربع كاي لحساب عامل الثبات، واستعمل موسى معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل (بيرسون).

أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومعادلة سبيرمان - براون).

رابعاً: دور الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

يعد الإطلاع على الدراسات السابقة أمراً ضرورياً بالنسبة للباحثة؛ لأن ذلك يساعدها على التعرف على المنهجية التي اتبعتها الدراسات السابقة، والتعرف على ما هو ضروري، وما له علاقة بدراستها الحالية، ويساعدها على تحديد الخطوات التي تجربها الباحثة في أثناء دراستها الحالية بدءاً بالمشكلة، وانتهاءً بالنتائج، والمقترحات.

الفصل الثالث

سنتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق أغراض بحثها مبتدئة بمجتمع البحث، وعينته، ثم وصف الأداة التي استعملت لجمع البيانات، والتي اعتمدت في البحث الحالي، والمعالجات الإحصائية التي استعملت في معالجة النتائج، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

أولاً: منهج البحث:

ينبغي للباحث أن يقرر المنهج الذي بوساطته يريد أن يدرس متغيرات الدراسة (الضامن، 2009، ص52)؛ لأنه يعدّ من المتطلبات المهمة لتصميم الدراسة، إذ تتجلى أهميته في تسلسل خطوات البحث، ولذا يأتي اختيار منهج الدراسة في مقدمة مراحل تصميم البحث. (العساف، 1995، ص19)

ولما كان البحث الحالي يرمي الى قياس مقروئية كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق وعلاقتها بعدد من المتغيرات، ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، لأنه أكثر ملائمة لهذا النوع من البحوث، ومن أكثر المناهج استعمالاً في البحوث التربوية والنفسية، وقد اعتمدته العديد من الدراسات السابقة كدراسة (موسى، 2012م). فهو استقصاء ينصبُّ على ظاهرة أو قضية معيّنة وهي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى وهو لا يقف عند حدود وصف الظاهرة، وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقوم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة. (الزويبي، والغنام، 1974، ص 51)

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يتضمن مجتمع البحث وعينته ما يأتي:

1- الكتب والموضوعات:

اختارت الباحثة كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي (بفرعيها العلمي والأدبي)¹ عينة لبحثها، لأهمية كتاب المطالعة في هذه المرحلة في إكساب القدرة على التفكير المنظم، وتنمية مهاراته في التصنيف والترتيب، وكذلك يمكن عد هذه الصفوف مرحلة تهيئة في الانتقال الى المرحلة الجامعية.

أما كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي (الطبعة الرابعة-2012م)، فإنه يتألف من (136) صفحة، ويحتوي على (31) موضوعاً متنوعاً موضوعاً واحداً عن إعجاز الإيجاز في القرآن الكريم، وموضوعاً واحداً تضمن حديثاً نبوياً شريفاً، و (13) قصيدة شعرية، و (16) موضوعاً نثرياً، وبذلك يكون عدد الموضوعات المستبعدة (13) موضوعاً من عدد الموضوعات الكلية، وتمثل موضوعات الاختبار نسبة مقدارها (32%) من موضوعات كتاب المطالعة عينة البحث. وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1)/ محتويات كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي

ت	الموضوع	رقم الصفحة	ت	الموضوع	رقم الصفحة
1	المقدمة	3	18	المحاورات في أدب الحكمة عند العراقيين القدامى	69
2	إعجاز الإيجاز في القرآن الكريم-أبو الحسن الرماني	5	19	وصية أبي بكر الصديق لعمر الفاروق (رض)	74
3	من الحديث الشريف (لن الدنيا)	9	20	المشورة -بشار بن برد	77
4	ضرورة الاجتماع-لأبي عثمان الجاحظ	11	21	تقنية الاستساح	80
5	المقصورة -شعر محمد مهدي الجواهري	15	22	ما هي القصة-د.محمد يوسف نجم	83
6	الكمال-مقالة-جبران خليل جبران	18	23	السيف والسفينة -عبد الرحمن مجيد الربيعي	86
7	سحر الربيع-شعر عبد الله الباروني	21	24	رحل النهار -بدر شاكر السياب	91
8	المعلم بين شاعرين(أحمد شوقي وإبراهيم طوقان)	26	25	مسيرة الشعر الزنجي الأمريكي-الشعر الأسود	95
9	صراع البداوة والحضارة د.علي الوردي	32	26	في ضوء القمر -جي دي موبلسان	100
10	ملحمة جلجامش-جورج رو	36	27	الروميات لأبي فراس الحمداني-شعر	107
11	النثر العلمي-المجرة-د.أحمد زكي	42	28	من الشعر الصيني المعاصر-بذرة النار -جن تزو-هو	113
12	أيام طه حسين-د.طه حسين	45	29	شاعر وظبي وذئب-قيس بن الملوح-شعر	116
13	الجرح القديم-محمود درويش-شعر	51	30	أنا والمدينة -أحمد بن المعطي حجازي-شعر	121
14	الخليل بن أحمد الفراهيدي/عقري من البصرة.	54	31	ليالي الظاعنين لأبي الطيب المتنبّي-شعر	124
15	أنا وكل النساء/لميعة عباس عمارة-شعر	59	32	الشعر الألماني أواسط القرن العشرين/د.مصطفى عبد المجيد	129
16	الرسالة التأديبية-للإمام الغزالي	62	33	المحتويات	135
17	مناجاة مع القمر -للشاعر الكردي-بي كه س	66			

(¹) يُدرس كتاب المطالعة للفرع العلمي والفرع الأدبي في المرحلة الإعدادية نفسه.

بعد اطلاع الباحثة على محتويات الكتب وموضوعاتها المتنوعة، حددت بحثها بقياس مقروئية الموضوعات النظرية فقط، ولأسباب عدة منها:

- 1- وجود أداة مناسبة لقياس مقروئية الموضوعات النظرية، وهو اختبار النتمة (الكوز).
 - 2- إن النصوص الشعرية أكثرها عمودية، وتتضمن الوزن والقافية، مما يجعل تطبيق أداة البحث عليه أمراً صعباً .
- اختارت الباحثة عشوائياً (10) موضوعات نظرية من موضوعات الصف الخامس الاعداي عينة البحث، وبعد العينة النهائية للموضوعات المستعملة في هذا البحث . (ملحق 1). والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عدد الموضوعات موزعة على الصف الخامس الاعداي

الصف	عدد الموضوعات الكلية	عدد الموضوعات المستبعدة	عدد الموضوعات المتبقية	النسبة المئوية للموضوعات المختارة
أ. الخامس الاعداي	31	13	18	32.25

2- المدارس والطلاب:

تمثل مجتمع البحث في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز مدينة الحلة في محافظة بابل، لذا زارت الباحثة قسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة بابل، لتحديد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الموجودة ضمن المديرية، فوجدت أن عدد المدارس الثانوية والإعدادية في مركز المحافظة تضم (48) مدرسة بواقع (33) مدرسة ثانوية (17) مدرسة للبنات و (16) مدرسة للبنين و (15) مدرسة إعدادية بواقع (8) مدرسة للبنات و (7) مدرسة للبنين . وباستعمال الطريقة الطبقيّة العشوائية، اختارت الباحثة (6) مدارس إعدادية وثانوية، وهي تمثل نسبة 13% من العينة الكلية بعد استبعاد إعداديتي الجمهورية للبنين، وخديجة الكبرى للبنات لاستعمالهما في العينة الاستطلاعية والثبات والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) / أسماء المدارس الثانوية والإعدادية النهارية المختارة في مركز محافظة بابل

ت	المدرسة	الموقع	ت	المدرسة	الموقع
1	إعدادية الطليعة للبنات	حي المرتضى	4	ثانوية النجوم للبنين	حي المهندسين
2	ثانوية النجوم للبنات	حي المهندسين/1	5	ثانوية الجهاد للبنين	حي جعية المعلمين
3	إعدادية الخنساء للبنات	شارع أربعين	6	إعدادية الإمام علي للبنين	حي النسيج

أما الطلبة فقد اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية (300) طالب وطالبة بواقع (150) طالب و (150) طالبة، ومن الفرعين العلمي والأدبي وبواقع (75) طالب و (75) طالبة من الفرع العلمي و (75) طالب و (75) طالبة من الفرع الأدبي، عينة للتطبيق النهائي، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) / أعداد الطلبة موزعة على المدارس والصفوف والجنس والتخصص في التجربة النهائية.

ت	اسم المدرسة	الصف	الجنس		التخصص		المجموع
1-	اعدادية الطليعة للبنات	الخامس	25	25	علمي	ادبي	50
2	ثانوية النجوم للبنات	الخامس	25	25	علمي	ادبي	50
3	اعدادية الخنساء للبنات	الخامس	25	25	علمي	ادبي	50
4	ثانوية النجوم للبنين	الخامس	25	25	علمي	ادبي	50
5	ثانوية الجهاد للبنين	الخامس	25	25	علمي	ادبي	50
6	اعدادية الامام علي للبنين	الخامس	25	25	علمي	ادبي	50
	المجموع	الخامس	150	150			300

3- أداة البحث:

استعملت الباحثة اختبار التتمة (الكلوز) لقياس مقروئية الموضوعات القرائية، لأنه من الطرائق الفضلى المتاحة لقياس مقروئية المواد المكتوبة باللغة العربية. (جرداق وصوايا، 1980، ص104)، وأشار إليها الكثير من الباحثين في هذا المجال كما وضحته الباحثة في الجوانب النظرية والدراسات السابقة .

أعدت الباحثة اختبار التتمة تكون من (10) اختبارات فرعياً صيغ من (10) موضوعات قرائية من كتب المطالعة المقررة لطلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعها العلمي والأدبي في العراق، والتي لم يحن تدريسها بعد؛ لأن من متطلبات هذا الاختبار اختيار عدد من الموضوعات التي لم يسبق لأفراد العينة الاطلاع عليها. لغرض قياس درجة مقروئيتها، على أن تكون من بداية الكتاب ووسطه وآخره، وقد بلغ معدل طول كل موضوع من الموضوعات عينة البحث (100) كلمة، مع مراعاة سلامة الجملة الأخيرة بشيء من التصرف. (الملحق 2)

وتعد عدد الإجابات الصحيحة للكلمات المحذوفة من كل موضوع هي درجة صعوبته، فإذا كان عدد الكلمات المحذوفة من الموضوع (10) كلمات، واستطاع التلميذ أن يسترجع (3) منها بصورة صحيحة، فإن درجة صعوبة الموضوع (مقروئيته) ستكون (10/3). وهذا يعني أن الموضوع يعد أكثر صعوبة كلما انخفضت الدرجة، وأكثر سهولة كلما ارتفعت الدرجة.

4- خطوات بناء الاختبار:

أعدت الباحثة اختبارات التتمة (الكلوز) على وفق الخطوات الآتية:-

- 1- اختارت الباحثة (10) موضوعات من كتاب المطالعة المقرر لطلبة الخامس الإعدادي من أول الكتاب ووسطه وآخره.
- 2- طبعت أول (100) كلمة من كلمات كل موضوع موضوعات عينة البحث، على صفحة بيضاء، بحيث أصبح الخط مماثلاً من حيث الحجم والحركات الإعرابية لخط موضوعات كتاب المطالعة في الكتاب المقرر عينة البحث.
- 3- حذفت الباحثة بطريقة عشوائية منظمة الكلمة ذات الترتيب العاشر من بداية كل موضوع من موضوعات عينة البحث حتى نهايته، بصرف النظر عن نوع الكلمة أو وظيفتها، واختارت الباحثة حذف الكلمة العاشرة، لأنها تمنح مجالاً أكبر للطلبة لفهم فكرة النص، وقد بلغ عدد الكلمات المحذوفة من كل موضوع من الموضوعات عينة البحث (10) كلمات. (ملحق 3)
- 4- وضعت الباحثة فراغات تساوت من حيث الطول في مكان الكلمات المحذوفة من كل موضوع من الموضوعات (عينة البحث)، والسبب في ذلك لتلافي تخمين الكلمات التي حُذفت عن طريق طول المسافة المتروكة. وقد رُقمت الباحثة نهايات الفراغات، ليسهل عليها عملية تصحيح الاختبار، وتعرف مواطن القصور في الإجابات .
- 5- وضعت الباحثة عدداً من التعليمات تضم بيانات أساسية، مثل الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة، ومثال لجملة مقتبسة من أحد الموضوعات تبين كيفية الإجابة. (الملحق 4) .

ثالثاً- صدق الاختبار:

إن من أهم العوامل التي يجب أن يتأكد منها واضع الاختبار هو صدقه، وصدق الاختبار هو مقدرة على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها. (الغريب، 1985، ص679)، والصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، وصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله. (علام، 2000، ص186)، لذا عدّ الصدق من أهم الشروط التي ينبغي توافرها في أداة البحث.

عرضت الباحثة الاختبارات على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق 5). لإبداء آرائهم في صلاحيتها ومدى صدقها، وقد اتفق الخبراء والمتخصصون على تمثل تلك الموضوعات لكتاب المطالعة المقرر للصف الخامس الإعدادي التي مثلت عينة البحث، واتساق الاختبارات مع شروط اختبار التتمة (الكلوز) المعدة لقياس المقروئية، وبهذا تعدّ الاختبارات قادرة على قياس ما أعدت لأجله.

رابعاً: العينة الاستطلاعية:

لغرض معرفة وضوح الاختبار، ومعرفة الوقت اللازم للإجابة عنه، وظروف تطبيقه، والمعوقات التي قد تواجه تطبيقه، واستخراج ثبات أداة البحث، فقد اختارت الباحثة عشوائياً (20) طالب وطالبة من طلاب الصف الخامس الإعدادي؛ لأجل التثبت من وضوح التعليمات، اذ اختارت (20) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع الإعدادي، للتثبت من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وتحديد المدة الزمنية لذلك. الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)**توضيح العينة الاستطلاعية**

ت	الصف	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الخامس الإعدادي	10	10	20
	المجموع	10	10	20

طبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية، فاتضح لها وضوح التعليمات للعينة، وإن طريقة الإجابة عن الاختبار لمعظم الطلبة كانت ملائمة.

أما بخصوص زمن الإجابة، فقد سجلت الباحثة المدة الزمنية التي تمكن فيها كل طالب وطالبة من ملء فراغات كل موضوع على أوراق الإجابة - عدا مدة شرح التعليمات والمثال - ثم استخرجت متوسط المدة الزمنية للإجابة، وكان مقداره (9.5) دقيقة، ولكن خصصت الباحثة مدة (10) دقيقة فقط لملء فراغات كل موضوع في التطبيق النهائي للاختبار.

خامساً: طرائق تصحيح اختبار التثمة (الكلوز) :

من خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والمراجع اتضح لها أن هناك طريقتين لتصحيح إجابات الطلبة على اختبار التثمة (الكلوز)، وهما :

1- عد الإجابة صحيحة عند استرجاع الطالب الكلمة الأصلية المحذوفة بصورة صحيحة من النص. وهذا ما اعتمدته دراسة (النل، 1992، ص29) في الأردن، ودراسة (بو قحوص وإسماعيل، 2001، ص122).

2- عد الإجابة صحيحة إذا تمكن الطالب من ملء الفراغ بكلمة سواء كانت الكلمة الأصلية المحذوفة أو أي كلمة مرادفة في المبنى والمعنى بحيث تحافظ على سلامة الفكرة . وهذا ما اعتمدته دراسة (داوود، 1977، ص 49)، ودراسة (السامرائي، 2004، ص88)

وقد وجهت عدد من الانتقادات الى هاتين الطريقتين منها:

أ-إن الطريقة الأولى تجعل من الاختبار صعباً جداً، ولا يميز بين المستويات المختلفة للممتحنين، نظراً لما يفرضه من إلزام الممتحن في إعادة الكلمة الأصلية المحذوفة نفسها.

ب- إن الطريقة الثانية تجعل من الاختبار بعيداً عن الموضوعية كونه يمتاز بالذاتية وتمنح الحرية للمجيب في اختيار الكلمات المناسبة أو المرادفة، ويمكن تلافي ذلك من خلال وضع عدد من المعايير التي يتقرر في ضوءها الكلمة المناسبة. (الكبيسي، 1989، ص 34)

ت-إن بعض من قوّم الطريقتين رأى أن هناك معامل ارتباط عالٍ بين الطريقتين مما يدل على أنه ليس هناك فرق بينهما عند استعمال الاختبار لأغراض مختلفة.

ث-ولابد من الإشارة الى أن بعض الطرائق أخذت في الحسبان الأخطاء النحوية والإملائية عند التصحيح، وبعضها أهملتها.

طريقة التصحيح:

بعد ان اطلعت الباحثة على طريقتي التصحيح رأيت من المناسب ان تعتمد الطريقة الثانية التي تنص على اعتبار الإجابة الصحيحة هي الكلمة الأصلية المحذوفة أو المرادفة أو أي كلمة مناسبة لها من حيث المبنى والمعنى بحيث تحافظ على سلامة الفكرة، إدراكا منها إن الطريقة الأولى صعبة جدا على أفراد عينتها، مما يتطلب تسهيل الاختبار عليهم بإعطائهم الحرية في الإجابة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ترى الباحثة أن فهم النص متى ما تحقق لأفراد عينتها بالكلمة الأصلية أو غيرها هو في طبيعته هدف أو مكسب مهم .

وقد تضمنت هذه الطريقة منح الطالب أو الطالبة درجة واحدة فقط لكل كلمة يسترجعها بصورة صحيحة سواء أ كانت الكلمة أصلية أم مرادفة أم أية كلمة أخرى تحافظ على سلامة الفكرة، ومنحه صفراً لكل كلمة خاطئة، والتجاهل عن الأخطاء الإملائية والنحوية إذا كانت الكلمة التي جاء بها الطالب أو الطالبة متوافقة مع الكلمة الأصلية أو مرادفة لها.

سادسا: ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (الإمام، 1990، ص145).

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية، ولأنها تجنب إعادة الاختبار أو إعداد صور متكافئة. (ابو ليدة، 1979، ص 258)، وتوفر الظروف نفسها في إجراء نصفي الاختبار، ومن مزاياها الاقتصاد في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار، إذ يطبق دفعة واحدة، وتجنب إعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار (الغريب، 1985، 657) .

ولاستخراج ثبات الأداة (اختبار كلوز)، اختارت الباحثة عينة من الطلاب بنسبة (10%) من العينة الرئيسة، فاختارت مدرسة للبنات، ومدرسة للبنين* ومنها اختارت (30) طالب وطالبة، بواقع (15) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الاعدادي. لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ثم جزأت فقرات الاختبار إلى نصفين، النصف الأول يضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية، ثم سجلت إجابات الطلبة عن كل فقرة. وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات، و (0.74) في موضوعات كتاب الصف الخامس الاعدادي، وعند تصحيحها بمعادلة سبيرمان - براون بلغت (0.85)، وهو معامل ثبات عالٍ وجيد بالنسبة للاختبارات التي إذا بلغ معامل ثباتها (0.67) تعد جيدة. (جريو، 1990، ص83)

وبذلك عُدَّ الاختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق بصورته النهائية .

سابعا: التطبيق النهائي :

بعد الانتهاء من إجراءات البحث، وأصبح في صيغته النهائية، طبقت اختبارات النتمة (الكلوز) على أفراد عينة البحث النهائية (1)، ولعدم شيوخ مثل هذه الأنواع من الاختبارات بين الطلبة، فقد أشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق النهائي للاختبارات، والاستعانة بمدرسات ومدرسي المادة للمراقبة، وتوزيع الموضوعات على الطلبة (عينة البحث). فضلاً عن أن الباحثة شرحت للطلبة طريقة الإجابة، وأوصتهم حين الإجابة استعمال ما لديهم من معرفة عامة، ومعرفة بأنظمة اللغة وقواعدها، مع مراعاة المعنى الإجمالي ضمن سياق النص، وعند انتهاء الوقت المخصص للإجابة كانت الباحثة تبعد الاختبارات عن الطلبة، ثم تقوم بتوزيع اختبارات أخرى عليهم، وهكذا حتى انتهى الطلبة من الإجابة عن الاختبارات جميعها.

* إعداديتي الجمهورية للبنين وخديجة الكبرى للبنات.
(1) بدء التطبيق بتاريخ 28 / 9 / 2013 ، وانتهت منه بتاريخ 18 / 11 / 2013.

ثامنا: الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

1- معامل ارتباط بيرسون

استخدم في حساب معامل ثبات الاختبار:

$$r = \frac{[\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{\sqrt{[\sum (x_i - \bar{x})^2] [\sum (y_i - \bar{y})^2]}}$$

= ر

إذ تمثل :

(ر) - معامل ارتباط بيرسون .

(ن) - عدد أفراد العينة .

(س، ص) - قيم المتغيرين . (البياتي، 1977، ص 181)

2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

= ت

$$t = \frac{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}{\frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

إذ تمثل : (س₁⁻، س₂⁻) - الوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية و الضابطة .(ن₁، ن₂) - عدد أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة .(ع₁²، ع₂²) - التباين للمتغيرين . (البياتي، 1977، ص 260)**3- معادلة سبيرمان - براون .**

$$r_s = \frac{r}{1 + r}$$

ر ث ث =

$$r + 1$$

إذ ان :

ر ث ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر = معامل الثبات النصفى للاختبار (عودة، 1994، ص 83)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

ستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها في بحثها الحالي ومن ثم تحليلها، وتفسيرها في ضوء أهداف البحث.

أولاً عرض النتائج:

نتائج السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول والمتضمن والمتضمن (ما مدى تدرج الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر تدريسه للصف الخامس الإعدادي في العراق بحسب موقعها في الكتاب؟).

رصدت الباحثة نتائج عينة البحث في اختبارات التتمة (الكوز) الثلاثين، واستخرجت درجة مقروئية موضوعاتها القرائية التي هي متوسط الاستجابات الصحيحة للطلبة عينة البحث في اختبارات التتمة (الكوز)، واستخرجت المتوسطات العامة (درجة المقروئية)، والانحرافات المعيارية، والتباين للدرجات. والجدول (6) يوضح ذلك .

الجدول (6) درجات المقروئية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين للموضوعات كافة

ت	موضوعات الصف الخامس الإعدادي	درجة المقروئية
1	إعجاز الإعجاز في القرآن الكريم	2
2	من الحديث الشريف	3.322
3	النثر من العصر العباسي	2.893
4	النثر العلمي	1.755
5	أيام طه حسين	3.082
6	الخليل بن احمد الفراهيدي	3.008
7.ii	iii. الرسالة التأديبية	2.996.iv
8	مسيرة الشعر الزنجي الأمريكي	2.356
9	في ضوء القمر	2.171
10	الشعر الألماني	2.343
	المتوسط العام	2.593
	v. الانحراف المعياري	0.532
	vi. التباين	0.283

ويتضح من الجدول أن درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف الخامس الإعدادي بين (1.755-3.322) درجة، وكان المتوسط العام للدرجات (2.593)، والانحراف المعياري (0.532)، والتباين (0.283) .
ثم رتبّت الباحثة الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر تدريسه للصف الخامس على وفق تسلسلها في الكتاب، واستخرجت درجة مقروئية كل موضوع من الموضوعات العشرة، وبعد ذلك رتبّها بحسب درجة مقروئيتها من السهل الى الصعب، وكما موضح في الجداول (7) .

- موضوعات كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي:

يتضح من الجدول (7) ان موضوعات كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي ليست متدرجة في ضوء مقروئيتها، إذ ان أكثر الموضوعات درجة الموضوع الثاني (من الحديث الشريف)، ثم الموضوع الخامس (أيام طه حسين)، ثم الموضوع السادس (الخليل بن احمد الفراهيدي)، ثم الموضوع السابع (الرسالة التأديبية)، ثم الموضوع الثالث (النثر من العصر العباسي)، ثم الموضوع الثامن (مسيرة الشعر الزنجي الأمريكي)، ثم الموضوع العاشر (الشعر الألماني)، ثم الموضوع التاسع

(في ضوء القمر)، ثم الموضوع الاول (اعجاز الايجاز في القرآن الكريم)، واقل الموضوعات درجة الموضوع الرابع (النثر العلمي).

جدول (7)

ترتيب موضوعات كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي ودرجة مقروئيتها

ت	الموضوعات القرائية	ترتيب الموضوعات بحسب وردوها في الكتاب	درجة المقروئية	الترتيب حسب درجة مقروئيتها
1	اعجاز الايجاز في القرآن الكريم	1	2	9
2	من الحديث الشريف	2	3.322	1
3	النثر من العصر العباسي	3	2.893	5
4	النثر العلمي	4	1.755	10
5	ايام طه حسين	5	3.082	2
6	الخليل بن احمد الفراهيدي	6	3.008	3
7	vii. الرسالة الناديبية	7	2.996.viii	4
8	مسيرة الشعر الزنجي الامريكي	8	2.356	6
9	في ضوء القمر	9	2.171	8
10	الشعر الالمانى	10	2.343	7

2- للإجابة عن السؤال الثاني، والمتضمن (هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق باختلاف جنس الطلاب؟). واستخرجت الباحثة درجة مقروئية موضوعات كتب المطالعة التي هي متوسط الاستجابات الصحيحة لطلاب، وطالبات الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) في اختبارات التتمة (الكلوز) .

وللتثبت من الفرضية التي صاغتها الباحثة في هذا الهدف استعملت الاختبار التائي (T-test) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات الجنسين في اختبار التتمة، لطلبة الصف الخامس الاعدادي عينة البحث، وكما موضح في الجداول (8)

جدول (8)

الاختبار التائي لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف الخامس الاعدادي على وفق اختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الاناث	150	3.081	0.772	0.595	298	11.25	1.960	دالة عند مستوى 0.05
الذكور	150	2.226	0.489	0.239				

يتضح من الجدول السابق ان هناك فرقا ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة لطلبة الصف الخامس تبعا لاختلاف الجنس لمصلحة الاناث، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.25) وهي اكبر من القيمة الجدولية المحسوبة والبالغة (1.960) وبدرجة حرية (298)، اذ ارتفعت درجات الطالبات في الموضوعات القرائية في اختبار التتمة (الكلوز) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عن مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات مقروئية الاناث، ودرجات مقروئية الذكور في كتاب المطالعة لطلبة الصف الخامس الاعدادي).

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الرابع والمتضمن: (هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق باختلاف تخصص الطلاب؟). وللتثبت من الفرضية التي صاغتها الباحثة في هذا الهدف استعملت الاختبار التائي (T-test) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات الفرعين العلمي والادبي في اختبار التتمة، لطلبة الصف الخامس الاعدادي عينة البحث، وكما موضح في الجدول (9)

جدول (9)

الاختبار التائي لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف الخامس الاعدادي على وفق اختلاف التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	150	2.775	0.227	0.595	298	7.143	1.960	دالة عند مستوى 0.05
الادبي	150	2.275	0.482	0.239				

يتضح من الجدول السابق ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة لطلبة المرحلة الخامسة تبعا لاختلاف التخصص لمصلحة الفرع العلمي، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7.143) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1.960)، وبدرجة حرية (298)، فقد ارتفعت درجات الفرع العلمي في الموضوعات القرائية في اختبار التتمة (الكلوز).

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عن مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات مقروئية الفرع العلمي، ودرجات مقروئية الفرع الادبي في كتاب المطالعة لطلبة الصف الخامس الاعدادي). **اولا: تفسير نتائج السؤال الأول:** والمتضمن (ما مدى تدرج الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر تدريسه للصف الخامس الاعدادي في العراق بحسب موقعها في الكتاب؟).

من خلال نتائج المقروئية للموضوعات كافة والموضحة في الجدولين (7،8) ترى الباحثة عدم تدرج الموضوعات القرائية في كتب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الاعدادي في العراق وتعزو البحث سبب ذلك اعتماد مؤلفي المناهج الخبرة الشخصية دون التعرف على قدرات وميول الطلبة للموضوعات المقدمة اليهم.

تفسير نتائج الثاني:

اما فيما يخص السؤال الثاني والمتضمن :- (هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الاعدادي للمرحلة في العراق باختلاف جنس الطلاب؟). اشارت النتائج التي توصلت اليها الباحثة الى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مقروئية الموضوعات القرائية لمادة المطالعة للصف الخامس الاعدادي تبعا لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث، وهذا يعني ان الإناث يتفوقن في مقروئيتهن عن الذكور، وتعزو الباحثة السبب في ذلك الى رغبة الإناث في التفوق أكثر من الذكور، وكذلك منافستهن وجديتهن في التعامل مع الاختبارات المقدمة لهن، وان الطالبات بطبيعتهن أكثر حرصا من الطلاب في متابعة الدرس، وحفظهن المادة الدراسية (الزويني، 2005، ص 68)، وكذلك ان الاناث يقضين معظم اوقاتهم في المنزل، مما يتيح لهن مجالا اكثر للقراءة والتحصيل، كذلك المنافسة الكبيرة بين الاناث للتفوق، اما الذكور فيقضون اغلب اوقاتهم خارج المنزل مما يؤثر سلبا في دراستهم وتحصيلهم بشكل عام، كذلك طبيعة المجتمع وخصائصه والمنظومة القيمية التي تحد من حركة الاناث قياسا بتوسيع حركة الذكور الامر الذي يجعلهن يقمن بتعويض ذلك بكثرة القراءة مما ينعكس ايجابا عليهن بارتفاع درجة مقروئيتهن مقابل انعكاسه السلبي في الغالب على الذكور. (الدليمي، 1980، ص 78)

وجاءت هذه النتيجة مطابقة، ودراسة موسى (2012) التي اشارت الى تفوق الاناث على الذكور تبعاً لاختلاف الجنس.

تفسير نتائج السؤال الثالث:

وتضمن السؤال الثالث: (هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة المقرر تدريسه للصف الخامس الإعدادي في العراق باختلاف تخصص الطلاب؟) اشارت النتائج التي توصلت اليها الباحثة الى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مقروئية الموضوعات القرائية لمادة المطالعة للصف الخامس الإعدادي تبعاً لاختلاف التخصص لمصلحة الفرع العلمي، وتعزو الباحثة سبب ذلك ان طلبة الفرع العلمي اكثر حرصاً من طلبة الفرع الادبي، وما لحظته الباحثة عن كتب، ومن خلال زيارتها للمدارس الاعدادية، ان اهتمام ادارات المدارس بطلبة الفرع العلمي اكثر من اهتمامها بطلبة الفرع الادبي لرغبة الادارات في حصول طلبة على معدلات عالية، كذلك رغبة طلبة الفرع العلمي في الحصول على درجات عالية في المواد الدراسية وبضمنها اللغة العربية لغرض القبول في الجامعات العلمية لان انخفاض الدرجة يؤثر سلباً على معدل الطالب وبالأخص في الصف السادس الإعدادي.

الفصل الخامس

ستتناول الباحثة في هذا الفصل أهم ما توصل إليه البحث الحالي من استنتاجات وتوصيات، ومقترحات.

أولاً: الاستنتاجات

- بعد ان حلت الباحثة نتائج الاختبار باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة، كانت النتائج على النحو الآتي:-
- 1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب المطالعة للصف الخامس الإعدادي بفرعها العلمي والأدبي تبعاً لاختلاف الجنس ولمصلحة الاناث .
 - 2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب المطالعة للصفوف الخامس الإعدادي بفرعها العلمي والأدبي تبعاً لاختلاف التخصص ولمصلحة الفرع العلمي .
 - 3- يسهم قياس المقروئية والتحقق من مدى ملائمتها قبل تعميمها لمستوى الطلبة في تنمية قدرة الطلبة القرائية .
 - 4- إهمال مؤلفي كتب اللغة العربية لقدرات الطلبة وميولهم في اختيارهم للموضوعات التي تضمها كتب المطالعة في المرحلة الإعدادية .

ثانياً: التوصيات

- وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة، توصيات عدة وكالاتي:-
- 1- التأكد من درجة مقروئية الكتب المدرسية بصورة عامة وكتب المطالعة بصورة خاصة قبل تعميمها على الطلبة.
 - 2- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تأليف كتب المطالعة والمواد الاخرى المقررة للطلبة (عينة البحث) كي يأتي بشكل يتلاءم ومستوى الطلبة، وقدرتهم من حيث التدرج من السهل الى الصعب .
 - 3- اختيار الموضوعات التي تتلائم مع ميول طلبة المرحلة الإعدادية والتي تثير فيهم التفكير والتأمل .
 - 4- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعادة تسلسل موضوعات كتب المطالعة بمراحلها الثلاث من السهل الى الصعب .

ثالثاً: المقترحات

- في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من استنتاجات، تقترح الآتي:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمستوى مقروئية كتب أخرى غير كتب المطالعة في مراحل دراسية أخرى.
 - 2- إجراء دراسة لمتغيرات أخرى غير المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية مثل أسلوب الباحث، نسبة الكلمات المألوفة، وعدد المقاطع في الكلمة.

3-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة تأثير جودة الصور في مستوى مقروئية الطلبة.

أولاً: المصادر العربية

1. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين (711هـ). لسان العرب، مجلد3-4، دار صادر، بيروت، 1956م.
 2. إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط7، دار المعارف القاهرة، مصر، 2007 م.
 3. إبراهيم، دمنة مجيد، ومحمد منير مرسى. الكتاب المدرسي ومدى ملائمته لعمليتي التعلم في المرحلة الابتدائية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1982م.
 4. ابو لبدة، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطلاب الجامعي والمعلم العربي، ط2، عمان، جمعية عمال للمطابع التعاونية، 1979.
 5. احمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1986م.
 6. إسماعيل، علي إبراهيم. قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين، ملخصات الرسائل الجامعية الجزء الثاني، وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، البحرين، 1997م.
 7. الإمام، مصطفى محمود وآخرون. التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق، بغداد، 1990م.
 8. بو قحوص، خالد، وإسماعيل علي إبراهيم. قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد19، جامعة قطر، 2001م.
 9. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا أنثاسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
 10. التل، شادية. اثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، مجلة ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية والانسانية، المجلد الثالث، العدد الرابع، جامعة اليرموك، الاردن، 1992.
 11. جريو، داخل حسن. آراء وملاحظات في التربية والتعليم، مطابع دار الحكمة والنشر، البصرة، جامعة البصرة، 1990.
 12. حراحشه، إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها، دار الخزامى للنشر والتوزيع عمان، 2007م.
 13. خاطر، محمود رشدي. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط3، دار الكتاب اللبناني، 1975.
 14. داوود، بندر عبد الكريم. علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية، كلية التربية /ابن رشد، جامعة بغداد، 1977م.
- (رسالة ماجستير غير منشورة)
15. الدليمي، طه علي حسين وكامل محمود الدليمي. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
 16. الزوبعي عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام 0 مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة جامعة بغداد، 1974م.
 17. الزويني، ابتسام صاحب موسى. الاخطاء الاعرابية لدى طلبة كلية التربية الاساسية في الموضوعات النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية (تشخيصها ومقترحات علاجها)، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، 2005. (رسالة ماجستير غير منشورة)
 18. السامرائي هيفاء حميد حسن، قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2004، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
 19. الستاوي، سليمان محمد. الكتاب المدرسي (مواصفاته، أسس بنائه، استخداماته)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد الخامس والعشرون، الدوحة، 1978م.

20. سليمان، اقبال عبد القادر محمد. مستوى مقروئية نصوص اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2002م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
21. شحاته، حسن. أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996.
22. _____، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط7، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008م.
23. صالح، احمد زكي . التعلم أسسه ونظرياته، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر 1972 م .
24. الضامن، منذر . أساسيات البحث العلمي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
25. عبد الحميد، هبة محمد. أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2006م.
26. عبد العال ، حسن إبراهيم . التربية الإبداعية ضرورة وجود ، ط2، دار الفكر، عمان ، 2007.
27. العساف، صالح بن أحمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، السعودية، الرياض، 1995م.
28. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مطابع أمون، مصر، القاهرة، 2006م.
29. عطية، محسن علي. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2007م.
30. علام، صلاح الدين محمود0 القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتقنياته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م 0
31. العليان، فهد علي. أبحاث في القراءة، مطبعة الملك عبد العزيز، الرياض، السعودية، 2006م.
32. عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، 2002.
33. عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 1994م.
34. الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985م.
35. قورة ، حسين سليمان . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي ، دار المعارف - مصر ، 1981م.
36. الكبيسي، عامر بنية: اختبار الإغلاق، مجلة المعلم الجديد، الجزء الثالث والرابع، المجلد السادس والأربعون، وزارة التربية، بغداد، 1989م.
37. محمود، رقية عبد محمد. اثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الاول المتوسط، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 2007م (رسالة ماجستير غير منشورة)
38. المعتوق، احمد محمد. الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، العدد 212.
39. موسى، فراس جاسم. قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي في العراق، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم البحوث والدراسات التربوية، مصر، 2012. (رسالة ماجستير غير منشورة)
40. الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية - رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
41. وزارة التربية والتعليم والثقافة، رئاسة التوجيه التربوي، مجلة افاق تربوية، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، العدد العاشر، 1997.

الملحق (1)

عناوين الموضوعات بحسب تسلسلها في الكتب

ت	أ.موضوعات الصف الخامس الإعدادي	
	العنوان	الصفحة
1	اعجاز الإيجاز في القرآن الكريم	5
2	من الحديث الشريف	9
3	النثر من العصر العباسي	11
4	النثر العلمي	42
5	أيام طه حسين	45
6	الخليل بن احمد الفراهيدي	54
7	ix. الرسالة التأديبية	63
8	مسيرة الشعر الزنجي الأمريكي	95
9	في ضوء القمر	100
10	الشعر الألماني	129

ملحق (2)

المطالعة

للف صف الخامس الإعدادي

1433هـ/2012م

الطبعة الرابعة

(1)

إعجاز الإيجاز في القرآن الكريم

أبو الحسن الرماني

الإيجازُ تقليلُ الكلام من غير إخلالٍ بالمعنى . وإذا كان (1) يمكنُ أن يعبرَ عنه بألفاظٍ كثيرةٍ، ويمكنُ أن يعبرَ (2) بألفاظٍ قليلةٍ، فالألفاظُ القليلةُ إيجازٌ، والإيجازُ على وجهين . حذف (3)، والحذفُ إسقاطُ كلمةٍ للاجتراء منها . بدلالة غيرها من الحال (4) فحوى الكلام، والقصرُ بنية الكلام على تقليل اللفظ وتكثير (5) من غير حذفٍ ، فمن الحذف قوله تعالى (واسأل القرية) (6) (ولكن البر من اتقى) ومنه (براءة من الله) ومنه (7) (وقول معروف) ومنه حذف الأجوبة ، وهو أبلغ من ذكرها (8) جاء منه في القرآن كثير كقوله جل ثناؤه : ((ولو (9) قرأنا سُبُرَتْ به الجبال أو قُطِعَتْ به الأرضُ أو (10) به الموتى)) .

(2)

من الحديث الشريف

لمن الدنيا ؟

عن أبي كبشة عمرو بن سعيد الأنماري (رضي الله (1)) أنه سمِعَ رسولَ الله (صلى الله عليه وله وسلم) (2) :

(ثلاثة أقسم عليهن ؛)

وأحدتكم حديثاً فأحفظوه : ما نقص مالٌ (3) من صدقةٍ، ولا ظلمٌ عبدٌ مظلماً فصبر عليها، إلا (4) الله عزاً، أو كلمةً نحوها .

وأحدثكم حديثاً فأحفظوه، قال:

.....(5) الدنيا لأربعة نَفَرٍ، عبدٌ رزقه الله مالاً وعِلْماً فهو(6) فيه رَبُّهُ، ويَصِلُ فيه رَحْمَهُ، ويعْلَمُ الله فيه حقٌ(7) بأفضل المنازل، وعبدٌ رزقه الله علماً ولم يرزقه مالاً ،(8) صادق النية يقول: لو أن لي مالاً لعلّمتُ بعمل(9)، فهو نيّته، فأجرهما سواء، وعبدٌ رزقه الله مالاً، ولم(10) علماً، فهو يخبُطُ في ماله بغير علم، لا يَتَقَي فيه رَبُّهُ، ولا يَصِلُ رحمه ، ولا يَعْلَمُ الله فيه حقاً، فهذا بأخبث المنازل .

(3)

النثر من العصر العباسي

ضرورة الاجتماع

-رسالة-

لأبي عثمان الجاحظ

اعلم -رحمك الله تعالى- أن حاجة بعض الناس إلى(1)، صفة لازمة في طبائعهم، وخلقٌ قائمة في جواهرهم، وثابتة(2) تزايلهم، ومحيطٌ بجماعتهم ومشملةٌ على أدنائهم وأقصائهم، وحاجتهم إلى(3) غاب عنهم:

مما يعيشهم ويحييهم، ويمسك بأرماقيهم، ويصلح بالهم(4) شملهم ، وإلى التعاون في ذلك ، والتوازر عليه كحاجتهم(5) التعاون على معرفة ما يضرهم والتوازر على ما يحتاجون(6) الارتفاق بأمورهم التي لم تغب عنهم . فحاجة الغائب موصولة(7) الشاهد ، لاحتياج الأدنى إلى معرفة الأقصى، واحتياج الأقصى إلى(8) الأدنى، معان متضمنة ، وأسباب متصلة ، وحبال منعقدة . وجعل حاجتنا(9) معرفة أخبار من كان قبلنا ، كحاجة من كان قبلنا(10) من كان قبلهم، وحاجة من يكون بعدنا إلى أخبارنا ، لذلك تقدمت في كتب الله البشارات بالرسول ، ولم يسخر لهم جميع خلقه إلا وهم يحتاجون إلى الارتفاق بجميع خلقه .

(4)

النثر العلمي

المجرة

للكاتب المصري: د. احمد زكي

مجرتنا هي ما يملأ أعيننا من نجوم السماء ليلاً ،(1) :أين سائر المجرات؟ والجواب: إن الذي تملأ به عينك(2) من نجوم السماء، إنما هو نجوم مجرتنا أما سائر(3)، وهي الأكثر، وهي من حيث الوجود العالمي هي الأغلب،(4) نكاد نقول إنها الكل، هذه المجرات لا يرى الناظر(5) بالعين المجردة غير ثلاث . ومجرتنا درب التبانة، تتألف من(6) شتى من النجوم كتلتها تبلغ نحو مئة ألف مليون(7). أما شكل مجرتنا فشكل الرغيف ، استدارة وتقريباً . في أوسطها(8) سميكة وهي تدور بنجومها حول محور عمودي على أوسط(9) فتتخذ شكلاً حلزونياً له جناحان . وطول مجرتنا من طرف(10) طرف يبلغ نحو مئة ألف سنة ضوئية، وسُمكها يبلغ عشرين ألف سنة ضوئية.

(5)

أيام طه حسين

د. طه حسين

كان من أول أمره طُلعةً لا يحفل بما يلقى (1) الامر في سبيل أن يستكشف ما لا يعلم . وكان (2) يُكلفه كثيراً من الألم والعناء . ولكن حادثاً واحدة حذت (3) الى الاستطلاع , وملأت قلبه حياءً لم يفارقه إلى الآن , (4) جالسا إلى العشاء بين إخوته وأبيه , وكانت أمه كعادتها (5) على حفلة الطعام , وترشد الخادم وترشد إخوته اللاتي كنّ (6) الخادم في القيام بما يحتاج إليه الطاعمون . وكان يأكل (7) يأكل الناس , ولكن لأمر ما خطر له خاطر غريب ؛ (8) الذي يقَع لو أنه أخذ اللقمة بـكلتا يديه بدل (9) يأخذها كعادته بيد واحدة؟ وما الذي يمنعه من هذه (10) ؟ لاشيء , وإذن فقد أخذ اللقمة بـكلتا يديه وغمسها من الطبق المشترك ثم رفعهما إلى فمه .

(6)

الخليل بن احمد الفراهيدي

عبقري من البصرة

د. مهدي المخزومي

عرف دارسون بالتخصص في الدرس اللغويّ والنحويّ، وكان هؤلاء (1) الطبقة الأولى التي عرفت الدرس النحويّ بمعناه الخاص وأشهر (2) هذه الطبقة هم :

- عبد الله بن ابي إسحاق .

- وعيسى (3) عمر .

- وأبو عمرو بن العلاء .

ولم يبلغ الدرس النحويّ (4) الدرس اللّغويّ عند هؤلاء ما بلغاه عند الخليل بن (5) الفراهيدي، فقد نضج الدرسان في عصره وعلى يديه خاصة , (6) له فيهما نصيبُ المبدع المبتكر . وكانت الحياة الاجتماعية في (7) إذ ذاك حياةً جديدة تلاقّت فيها الأفكار وتفاعلت فيها (8)، ولم يمضِ قرنٌ من الزمان على تمصير البصرة حتى (9) أكبر الأمصار , وأحفلها بالدارسين . وكان في البصرة مركزان ثقافيان (10) كان لهما أكبر الأثر في تطوير المجتمع البصري، وكان لهما مشاركة لا تتكرّر في دفع الحضارة الإنسانية الى الأمام وتطويرها ثم نشرها في الآفاق .

(7)

الرسالة التأديبية

للإمام الغزالي

يقول الإمام محمد بن محمد الغزالي الطوسي (رحمه الله):

..... (1) هشاماً الأصمّ كان من أصحاب شفيق البلخي رحمة الله (2) - فسأله يوماً فقال: صاحبتي منذ ثلاثين سنة، ما حصلت (3)؟

فقال هشام: حصلتُ ثمانين فائدة من العلم وهي تكفيني (4) لأنني أرجو خلاصي ونجاتي فيها:

الفائدة الأولى: إنني نظرتُ (5) الخلق فرأيتُ كلّ واحدٍ منهم له محبوب يُحبُّه ويعشقه (6) أولئك المحبوبين يصاحبهُ إلى مرض الموت والآخر الى شفير (7) ثم يرجعون جميعاً ويتركونه وحيداً، ولا يدخلُ معه في (8) أحد....

فتفكرتُ وقلتُ: أفضلُ محبوب المرء ما يدخلُ معه (9) قبره ويؤانسهُ فيه، فما وجدتهُ في غير الأعمالِ الصالحة (10) محبوباً، لتكون لي سراجاً في قبري وتؤانسني فيه، ولا تتركني وحيداً.

(8)

مسيرة الشعر الزنجي الأمريكي

(الشعر الاسود)

كتبَ الشاعرُ الزنجي -لانجستون هيوز- من رواد شعر أمريكا (1) يقول:
 ((نحن الفنانين الزوج الأصغر سناً، الذين يبدعون الآن، (2) أن نعبر عن أنفسنا ذات البشرة السوداء بدون خوف (3) خجل، فإذا رضي الناس البيض عن ذلك فسوف نشعر (4)، أما إذا لم يرضوا، فلا يهم، نحنُ نعرف أننا (5) بالجمال وبالقبح أيضاً.. إننا نبني معابدنا من أجل الغد، (6) لأننا نعرف كيف نبنيها ونقف على قمة الجبل، أحراراً (7) أنفسنا)).
 ((هذا هو إعلان الاستقلال الروحي للزنجي الشاب، فالشعر (8) اليوم، يمثل اتجاهات مختلفة.. والعامل المشترك الوحيد بين هذه (9)، هو حقيقة أنه يعكس تعبيراً ما عن الحس العاطفي (10)، وفي حالة الزنجي الأمريكي نجد أن الإحساس بالعنصر عنده أقوى من إحساسه بالقومية)).

(9)

في ضوء القمر

للكتاب / جي دي موباسان

اكتسب الأب (مارينيان) بحق اسم ((جندي الله)). كان قساً (1) نحيلاً متعصباً إلى حد ما. ولكنه كان عادلاً وذا (2) متسامية وكانت معتقداته ثابتة لا تتغير ولا تتبدل فهو (3) انه يفهم الله فهماً واعياً كاملاً وأنه محيط بخططه (4) ونواياه.
 وكان أحياناً يتساءل وهو يتمشى في ممر حديقته (5) البلدة الصغيرة التي يعمل فيها ((لماذا فعل الله ذلك؟)) (6) جاهدا ويرضى عن نفسه في اغلب الأحيان إذ يجد (7) ولم يكن الأب (مارينيان) من ذلك النوع من الرجال (8) يهمس في خشوع. ((إن سبلك يا ربي أعظم من (9) تتركها مدارك الرجال)) بل كان يقول ((أنا خادم الله (10) أن أعرف السبب في أفعاله أو أن أثبت السبب إن لم أعرفه)).

(10)

الشعر الألماني

أواسط القرن العشرين

د. مصطفى عبد الحميد

الظاهرة التي تلفتُ النَّظَرُ في الأدب الألماني بعد عام 1945م، (1) أنَّ الأدب المعادي للفاشية أصبح تياراً عاماً في النتاج (2) حتى أوائل الستينات .
 وقد اُتسم النتاج الأدبي المحصور بين (3) (1945-1956م) في الجزء الشرقي من ألمانيا بطوايع عدة: معاداته للفاشية (4)، وظهور الصبغة الديمقراطية على تكوينه ثانياً، ثم احتضانه للعواطف (5) الخيرة في كل أنماطه الأدبية ثالثاً.

ولقد اقتضت هذه (6) شكلاً أدبياً خاصاً قدّرها الظرفُ التاريخيُّ القائمُ (بعد الحرب..... (7) الثانية، وعن طريق هذا الشكل تمكن الأديبُ الألماني أن (8) لشعبه إجابات فنيةً، وحلولاً لمختلف المشكلات التي يُعانيها الفرد (9) كثيراً.

فمثلاً عكسَ الشّاعر (بوهانس.ر.بشر) توقعاته للمستقبل (10) الخطوط الرئيسة لحاجة الشاعر الوطنية الى إدراك روح الإنسانية ...

*قائمة الكلمات المحذوفة في موضوعات كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي

ت	إعجاز الإيجاز في القرآن الكريم	من الحديث الشريف لمن الدنيا	الثرافي العصر العباسي	النثر العلمي المجرة	أيام طه حسين	الخليل بن احمد الفراهيدي	الرسالة التأديبية للامام الغزالي	مسيرة الشعر الامريكي الزنجي	في ضوء القمر	الشعر الألماني
1	المعنى	عنه	بعض	وتسأل	من	يمثلون	إن	الجديدة	طويلاً	هي
2	عنه	يقول	لا	ليلاً	ذلك	أعلام	عليهما	نعزم	نفس	الأدبي
3	وقصر	عبد	ما	المجرات	ميله	بن	فيها	أو	يعتقد	عامي
4	أو	زاده	ويجمع	حتى	كان	ولا	منه	بالسعادة	ورغباته	أولا
5	المعنى	انما	إلى	منها	تشرف	أحمد	الى	نتمتع	في	الانسانية
6	ومنه	يتقي	من	مجموعات	يشاركن	وكان	وبعض	قوية	ويفكر	الافكار
7	طاعة	فهذا	بحاجة	شمس	كما	البصرة	القبر	في	الجواب	العالمية
8	وما	فهو	معرفة	نواة	ما	الحضارات	قبره	الزنجي	الذي	يقدم
9	أن	فلان	إلى	النواة	ان	كانت	في	الاتجاهات	أن	العادي
10	كلم	يرزقه	إلى	الى	التجربة	كبيران	فاتخذتها	لعنصر	وعلي	شخص

(ملحق 4)

تعليمات الإجابة عن الاختبار

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة...

تحية طيبة ...

اقرأ الموضوعات في الصفحات اللاحقة، وهي عدد من الموضوعات القرائية المختلفة من كتاب المطالعة حذفت منها بعض الكلمات، وترك مكانها فارغاً (.....) المطلوب منك أن تحاول ملء الفراغات بكلمات تراها مناسبة لإتمام المعنى .

الجنس : ()

الصف : ()

المدرسة : ()

ولتحقيق ذلك اقرأ التعليمات الآتية :

1- اقرأ كل موضوع بأكمله قبل أن تبدأ بملء الفراغات .

2- ضع كلمة واحدة فقط في كل فراغ .

3- تذكر إن الكلمة المحذوفة قد تكون اسماً أو فعلاً أو حرفاً .

- 4- املأ الفراغات جميعها بخط واضح، ولا تترك فراغا خاليا .
- 5- إن الوقت المخصص لملء فراغات كل موضوع (....) دقيقة فقط .
- 6- إن هذا الاختبار من اجل البحث العلمي . وليس له علاقة بتقديرك في المادة .

مثال توضيحي :

التقى رجل كسيح رجلا أعمى، فقال الكسيح : أنت قوي (1) أعمى، وأنا كسيح لكنني أرى . احملني على كتفك أدلك (2) الطريق حتى نصل إلى قريتنا . سار الأعمى حاملا الكسيح (3) بغاية .

الكلمات المحذوفة هي : 1- لكنك 2- على 3- فمرا

فتكتب الكلمات في مكان الفراغات المخصصة لها، وكما يأتي :

التقى رجل كسيح رجلا أعمى، فقال الكسيح : أنت قوي لكنك أعمى، وأنا كسيح لكنني أرى . احملني على كتفك أدلك على الطريق حتى نصل إلى قريتنا . سار الأعمى حاملا الكسيح فمرا بغاية .

ملحق(5)

أسماء المحكمين الذين استعانت الباحثة بهم في إجراءات البحث

ت	اسم المحكم	الاختصاص	العنوان
1.	أ.د. أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية
2.	أ.د. جمعة رشيد كضاض	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
3.	أ.د. حسن العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية-ابن رشد
4.	أ.د. حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
5.	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية/ابن رشد
6.	أ.د. سندس عبد القادر الخالدي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية
7.	أ.د. عمران جاسم حمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية/صفي الدين الحلي
8.	أ.د. كامل الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية/ابن رشد
9.	أ.د. مثني علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى - كلية التربية/ الأصمعي
10.	أ.م.د. حسن خلباص الزاملي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية/ابن رشد
11.	أ.م.د. حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية/صفي الدين الحلي
12.	أ.م.د. راند رسم يونس	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية للبنات
13.	أ.م.د. رغد سلمان علوان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية/صفي الدين الحلي
14.	أ.م.د. رقية عبد الأئمة العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية/ابن رشد
15.	أ.م.د. رفيف ناصر علي العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية/ابن رشد
16.	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	قياس وتقويم	جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
17.	أ.م.د. عبد الجبار عدنان	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
18.	أ.م.د. عبد السلام جودت	قياس وتقويم	جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
19.	أ.م.د. عبد المهيم احمد خليفة	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
20.	أ.م.د. هيفاء حميد حسن السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى - كلية التربية - الأصمعي
21.	أ.م.د. ياسين حميد عيال	قياس وتقويم	جامعة بغداد - كلية التربية/ابن رشد
22.	أ.م.د. جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
23.	أ.م.د. سيف طارق العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
24.	م.شذى مثني علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى - كلية التربية/ الأصمعي
25.	م.م.وسن عباس	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية

مناهل فقهية من الطب النبوي

م.م. منال خليل سلمان الجبوري

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

Juristic sources from the Prophet's Medication
Assist. Lecturer Manahil Khalil Salman al-Juboori
College of Koranic Studies / University of Babylon

Abstract

The honorable conduct of the prophet is a cresset that enlightens the road of the faithful Muslim amidst darkness, opens ways of guidance for his worldly life, and motivates him to do good deeds for himself and his faithful fellows. One issue is concerned with the Muslim's health. Sometimes, it motivates man imperatively and other times forbiddingly to gain the best morals in food and drink which the holy legislation recommends and the prudent people accept. Submitting to these morals is useful to man's health whereas leaving them is harmful. They are simple things which man can use easily.

المقدمة

ان السيرة النبوية الشريفة هي نبراس يستضيء به المسلم المؤمن الصادق في دياجير الظلام، وتفتح له سبل الهداية في حياته الدنيوية لتكون له حافزا لعمل الخير لذاته واخوانه المؤمنين. منها ما يتعلق بصحة بدنه. حيث جاءت لتحث الانسان بين الامر تارة والنهي تارة اخرى ليتحلى بمكارم الاخلاق منها ما يتعلق باداب الطعام والشراب التي ترضاها الشريعة الغراء، وتتقبلها نفوس العقلاء. فالامتثال لها صحة للانسان، وترك النظر اليها مضرة للابدان. وهي امور بسيطة وبسيطة يسهل على الفرد تطبيقها. وذلك لان..

- التسمية عند البدء بتناول الطعام.
 - وعدم النفخ في الطعام الحار والشراب الساخن، وانتظاره حتى يبرد.
 - وعدم الاسراف في الطعام والشراب.
 - وتجنب شرب الماء في حالة الوقوف.
- هذه الاعمال لا يبذل الانسان جهداً عند القيام بها. واتباع الخطوات الموصى بها من قبل النبي صلى الله عليه واله وسلم. وان الالتزام بهذه النصائح الذهبية ليس للتأديب فحسب، وانما للابتعاد عن الاضرار الصحية فيما لو لم يطبق المؤمن هذه الارشادات.

أي ان السير على الخطوات اعلاه في اداب الطعام والشراب لها علاقة كبيرة في الحفاظ على صحة الانسان. اذ انه بعد مرور اربعة عشر قرنا على عصر الرسالة المحمدية، واصبح العالم يعيش عصر العلم والاكتشافات العلمية والطبية، جاءت الاكتشافات مطابقة للارشادات والحقائق العلمية الواردة في السنة النبوية، واصبح الاعجاز العلمي للحديث النبوي شأن عظيم في مجال الثقافة الاسلامية.

واكدت الابحاث العلمية ان الارتواء من المناهل النبوية هي الاساس لحماية الانسان من امراض كثيرة، وان النبي (صلى الله عليه واله وسلم) هو الطبيب الاول الذي عالج الانسان من امراض البدن والقلب.

لذا وجدت في نفسي الرغبة بكتابة بحث يكون محتواه اشارة علمية تفيد الصحة البدنية مستنبط من الاحاديث النبوية. ثم تأتي الابحاث العلمية تؤكد الفوائد الصحية بهدي السيرة النبوية.

وكتبت بحثي بعنوان (مناهل فقهية من الطب النبوي) وقسمته بعد كتابة هذه المقدمة الى بحثين..

تكلمت في المبحث الاول عن التعريفات والمعاني اللغوية والاصطلاحية لموضوع البحث، وذلك بتقسيمه الى اربعة مطالب تناولت في المطالب الثلاثة الاولى معاني الكلمات لموضوع البحث، وختمت المبحث بمطلب رابع عنوانته بالفوائد الصحية من الاحكام الشرعية.

اما المبحث الثاني فتحدثت فيه عن الطب النبوي، وقسمته الى اربعة مطالب، وخصصت كل مطلب من مطالب البحث بالتحدث عن ما اثر عنه عليه وعلى اله افضل الصلاة والسلام في مسائل تتعلق باداب الطعام والشراب. بدأت من التسمية عند تناول الطعام واهميتها، وتحدثت عن كراهة النفخ في الطعام والشراب، وبينت ما هي الاضرار الصحية الناتجة من عملية النفخ في الطعام والشراب. والمطلب الثالث تحدثت فيه عن الاضرار الصحية الكثيرة عند تناول الطعام بكثرة وشراهة واسراف، التي نهى عنها الرسول (صلى الله عليه واله وسلم)، واوصى بالابتعاد عنها الاطباء. اما المطلب الرابع فتناولت فيه منع الرسول (ص) من شرب المياه عند الوقوف، وما هو رأي الطب في هذه الحالة. اما منهجي في البحث فكان عبارة عن تناول اهم الموضوعات العلمية التي تقيد الصحة البدنية عن طريق بحثها في الكتب الدينية من السيرة النبوية، وبيان الاعجاز العلمي في الاحاديث النبوية من الابحاث العلمية والكتب الطبية التي توصلت اليها من خلال الانترنت. بالاضافة الى مقابلة شخصية مع احد الاطباء وتحدثت معه بخصوص هذه المعلومات الصحية التي ارشدت اليها السيرة النبوية.

هذا ما اتبعته لاتمام هذا البحث، سائلة الله سبحانه وتعالى ان يوفقني في هذا العمل، وراجية الباري عز وجل ان ينقذ منه، وادعو الله تعالى ان يقتدي المسلم بهدي الرسول (صلى الله عليه واله وسلم). واسأل الله ان يجعل كل حرف مما كتبت في ميزان اعماله، وان يجعله من عملي الذي لا ينقطع بموتي، وان يكتب له القبول.

المبحث الأول

التعريف بالموضوع لغويا وعلميا

ان حديث هذا المبحث سيكون في التعريف بماهية موضوع البحث من الناحية اللغوية، وما المقصود منه اصطلاحا، وما هي الفائدة العلمية لهذا الموضوع.

ان كل كلمة من كلمات اللغة العربية لها اصل لغوي عند العرب، وعلينا بيان المعنى اللغوي لكل كلمة.

- مناهل.. والتي اصلها بعد رفع الزوائد- نهل.-
 - وفقه.. وهي الاحكام الفقهية والتي هي من موضوعات علم الفقه، فبعد تعريف معنى كلمة (فقه) يتضح معنى كلمة (فقهية). لان هذه الكلمة مشتقة من كلمة (فقه).
 - والطب.. اذ رأينا انه من الاصوب ان نلقي نظرة على تعريفها لاتمام معنى موضوع البحث.
- وبعد تعريف هذه الكلمات لغة سنبيين المعنى العلمي والاصطلاحي لها.

والتعريف لهذه الكلمات خصصنا له مطالب ثلاثة، وختمنا المبحث بمطلب رابع تكلمنا فيه عن الفوائد الصحية

للطب النبوي.

المطلب الاول

معنى كلمة (نهل) لغة واصطلاحا

ان اغلب الكلمات العربية لا يختلف معناها اللغوي عن المعنى الاصطلاحي لها، اذ ان المعاني العلمية لكلمات اللغة العربية مستمدة من المعنى اللغوي لها. ولكن بعض اللغات التعريفية تضاف الى هذه المعاني اللغوية لتكون اكثر دلالة للمقصود من ماهية الكلمة أي ما يخص العنوان وبصورة خاصة، وما هو المقصود من الموضوع بصورة عامة. وكلمة مناهل (نهل) من الكلمات التي تحتاج بيان معناها اللغوي والاصطلاحي لتوضيح الهدف العلمي لهذا الموضوع. فبعد بيان المعنى اللغوي والاصطلاحي لها سيتضح ما هو المراد من كلمة مناهل، وكما سيأتي:

اولا:- معنى كلمة (نهل) في اللغة.

المنهل- ينهل - منهل - مناهل

المنهل.. هو المشرب والمورد أي هو الموضع الذي فيه المشرب، وبمعنى آخر هو المورد الذي فيه الشرب، فالمنهل هو المشرب، ثم كثر بعد ذلك حتى سميت منازل السفار على المياه مناهل. نهل.. اول الشرب، يقال: انهلت الابل وهو اول سقيها. ويقال: منهل بني فلان، أي مشربهم وموضع نهلهم، والناهل هو الذي قد شرب حتى روي.

والمناهل.. هي مواضع الشرب والموارد التي يستقي منها الماء.⁽¹⁾

ثانيا: معنى كلمة المناهل اصطلاحا.

لا يختلف المعنى الاصطلاحي لكلمة مناهل عن معناها اللغوي، فكلمة مناهل هي جمع لكلمة منهل، والمنهل هو المشرب أي موضع الشرب الذي ينهل منه الماء.

اما التعريف او المعنى الاصطلاحي الذي يراد الاشارة اليه في هذا الموضوع فهي المناهل أي الموارد التي ينهل منها المسلمون والذين يتبعون دستور الاسلام وهو كتاب الله وسنة رسوله النبي محمد (ﷺ).

ودستور الاسلام جاء بالاحكام الشرعية الكاملة والشاملة لكل زمان ومكان، والتي تنظم حياة الفرد والمجتمع. وتأمره بالعدل مع نفسه ومع غيره، وتنهاه عن الظلم لنفسه، ولغيره.

والاحكام التي جاء بها الاسلام الحنيف، هي المناهل التي يشرب منها المسلمون، ومن روي من الشريعة الاسلامية لم يعطش بعد ذلك ابداً.

لا نريد ان نطيل الكلام في موارد الاسلام، لان الكلام في الاحكام التي جاء بها الاسلام، ينعقد لها مجلدات، فكيف وهو دستور الاسلام الذي يخص حياة المسلمين من ولادتهم وحتى وفاتهم.

ولكن الكلمة التي تقال في هذا المجال هي ان المناهل هنا هي الموارد الشرعية التي يستقي منها المسلمين.

المطلب الثاني**معنى كلمة فقه في اللغة وفي الاصطلاح وفي الشرع**

ان كلمة (فقهية) التي جاءت في عنوان البحث هي مشتقة من كلمة (فقه)، وكلمة (فقه) لها معنى لغوي واصطلاحي وشرعي..

اولا:- معنى (الفقه) في اللغة.

الفقه لغة- هو العلم بالشيء والفهم له والفتنة، وغلب على علم الدين لشرفه وسيادته وفضله على سائر انواع العلم.⁽²⁾

والفقه في الاصل هو الفهم، يقال: اوتي فلان فقه بالدين أي فهما له، قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً﴾ قُلُوبًا نَفَرًا مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ⁽³⁾، أي ليكونوا علماء به، ورجل فقيه أي عالم، وكل عالم بشيء فهو فقيه.⁽⁴⁾

(1) لسان العرب، للمؤلف العلامة ابن منظور، ت: 711، الطبعة الاولى 1405هـ، مطبعة دار احياء التراث العربي، نشر ادب الحوزة، 862/11، والصاحح تاج اللغة وصحاح العربية، للمؤلف: اسماعيل بن حماد الجوهري، سنة الوفاة: 393، تحقيق: احمد بن عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة 1407هـ، دار العلم للملايين- بيروت، 1873/5.

(2) لسان العرب 522/13، القاموس المحيط للعلامة الفهامة الشيخ مجد الدين محمد يعقوب الفيروز ابادي، 289/4، جمعة: الشيخ نصر الهوريني، ت: 817، ب ت

(3) التوبة/ 122.

(4) لسان العرب، 523/13.

والفقه هو معرفة الشيء والعلم به، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا شُعَيْبُ مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَاكَ فِينَا ضَعِيفًا ﴿١﴾ وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ ﴿٢﴾ وَمَا أَنْتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ﴾ (١).

وهو كل معلوم يتقنه العالم عن فكر وتدبر واجتهاد.

ثانياً:- معنى (الفقه) في الاصطلاح.

ان الفقه في اصطلاح اهل الاصول يعني..

العلم بالاحكام الشرعية العملية المكتسب من ادلتها التفصيلية(٢)

شرح التعريف الاصطلاحي للفقه.

الاحكام الشرعية .. قيد خرجبه عن الاحكام المستنبطة عقلاً.

والعملية .. هي الوظائف المحجولة من قبل الشارع التي تدخل في تنظيم وتوجيه حياة الانسان(٣)، فالاحكام

العملية هي تعليمات يرسمها الله للانسان في حياته، وهذه التعليمات تنظم حياة الانسان في(٤) ..

1- علاقته بالله تعالى .. وهي احكام العبادات من صلاة وصوم وحج وزكاة وغيرها مما فيها من توحيد العلاقة بين الله والانسان.

2- علاقة الانسان بنفسه .. وهي الحقوق التي تنظم الحقوق والواجبات الشخصية للانسان من ولادته الى وفاته من رضاع وحضانة وحجر وولاية وزواج وطلاق ونفقة وميراث ووصية الى غير ذلك من المعاملات التي تتعلق بالنسب والصهر والقرابة والتركة، والتي تعرف بعنوان احكام الاسرة، او فقه الاحوال الشخصية.

3- علاقة الانسان بالناس.. وهي احكام المعاملات التي تخص امور البيع والشراء والرهن والدين والقرض والى اخرى من المعاملات التي يسير عليها الناس في اعمالهم كل منهم حسب اختصاص معاملته مع غيره. وباب عيشه ورزقه.

4- علاقة الانسان بالاعراف والتقاليد ومكارم الاخلاق .. وهي احكام الجنايات مثل السرقة والزنى وقطع الطريق واحكام اخرى توجب القصاص ودفع الدية من جانبها.

اما معنى كلمة مستنبطة .. فالاستنباط هو استخراج الاحكام الشرعية العملية من مصادرها، ومصادر الاحكام هي:

1- الكتاب .. القرآن الكريم، وهو قول الله سبحانه وتعالى.

2- السنة .. وهي قول المعصوم (ع) وفعله وتقريره.

3- الاجماع

4- العقل.

ويطلق الفقهاء والاصوليون على هذه المصادر الاربعة (الادلة الاربعة)(٥).

وخرج بقيد (التفصيلية) عن علم المقلد بالاحكام، فان المقلد وان كان عالماً بالاحكام، لكنه لا عن دليل تفصيلي،

بل يتبع دليل اجمالي، وهو حجية رأي المجتهد في حقه في عامة الاحكام.(٦)

(١) سورة هود/ اية 91.

(٢) القاموس الفقهي، الدكتور سعدي ابو حبيب، ط، دار الفكر- دمشق، الطبعة الثانية 1408، ص289، ودروس في تاريخ الفقه وادواره، سماحة اية الله جعفر السبحاني، الطبعة الاولى، 1423، منشورات المركز العالمي للدراسات الاسلامية، ص11.

(٣) ينظر: معجم الفاظ الفقه الجعفري، الدكتور احمد فتح الله، ط/ الاولى، 1415هـ ص322.

(٤) ينظر: معرفة ابواب الفقه، تلخيص تحرير الوسيلة للامام الخميني، الشيخ محسن الفقيهي، الطبعة الثالثة، توحيد- قم، النشر: المركز العالمي للدراسات الاسلامية.

(٥) مدخل الى العلوم الاسلامية (الاصول- الفقه)، الاستاذ الشهيد مرتضى المطهري الطبعة/ الاولى: 1421هـ 2001م، نشر: دار الكتاب الاسلامي، ص11.

(٦) دروس في تاريخ الفقه، جعفر السبحاني، ص11.

وبهذا المعنى الاصطلاحي المختار لكلمة الفقه خرجت من مفهومه الاحكام الاعتقادية، وصار مدلوله قاصراً على الاحكام العملية أي على..

العبادات - المعاملات - الجنايات - العقوبات

ثالثاً:- معنى كلمة الفقه في الشرع.

الفقه شرعاً او في الاسلام او عند الفقهاء هو عبارة عن معرفة الاحكام الشرعية من الادلة التفصيلية⁽¹⁾. وبهذه التعريفات للفقه في اللغة وفي الاصطلاح في الدين والاسلام فانه يعني وباختصار.. الفهم الدقيق والاستنباط العميق لاحكام الاسلاميه من مصادرها⁽²⁾.

المطلب الثالث

معنى الطب واصل العلوم الطبية

اولاً:- معنى الطب في اللغة.

الطب كلمة تطلق على عملية علاج الجسم والنفس، والذي يقوم بعلاج الانسان المعتل يسمى طبيباً، فالذي يشكو من مرض في جسمه او نفسه ويريد علاجاً لمرضه يذهب الى الطبيب، والطبيب هو العالم بالطب. هذا معنى الطب في اللغة.

اما الطبيب لغة.. فانه يطلق على الحاذق من الرجال، الماهر بعلمه. وكل حاذق بعلمه طبيب عند العرب، وبه سمي الطبيب الذي يعالج المرضى.

كما ويطلق على كلمة الطب في اللغة بالرفق، لان الطب هو العلاج والعلاج رفق بالمريض، ويسمى الطبيب بالرفيق لانه يرافق المريض الى ان يشفى⁽³⁾.

ثانياً: معنى الطب في الاصطلاح.

الطب.. هو عملية علاج الجسم والنفس من الامراض الطارئة على الانسان بالوسائل الطبية المتعددة حسب ما يحتاجه المريض ونوع المرض الذي فيه.

اما الطبيب.. فهو الذي يفرق ما يضر الانسان جمعه، او يجمع فيه ما يضره تفرقه، او ينقص منه ما يضره زيادته، او يزيد فيه ما يضره نقصه، فيجلب الصحة المفقودة، او يحفظها بالشكل والشبه، ويدفع العلة الموجودة بالضد والنقيض، ويخرجها او يدفعها بما يمنع حصولها بالحماية⁽⁴⁾.

ثالثاً: اصل العلوم الطبية..

يزعم الكثير من الناس ان الطب من حسنات الحضارة قديمها وحديثها، ويعتقد بعض من الذين يعانون من امراض في جسددهم بان الذي سيقوم بعلاج هذه الامراض هو الطبيب المختص، وبهذا الاعتقاد قد يتناسى الكثير ان الاسلام له دور في التطبيب والعلاج، لان الطب هو علاج الروح والجسد، وان خالق هذا الجسد وباعث الروح فيه قادر على علاجها، قال تعالى: ﴿وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ﴾⁽⁵⁾ أي ان الله سبحانه وتعالى هو الذي يتم النواقص البشرية ويرفع الحوائج الدنيوية عن طريق الاحكام الاسلامية المستنبطة من القرآن الكريم المصدر الاول للاسلام، والاحاديث النبوية الشريفة وهي المصدر الثاني للتشريع الاسلامي.

(1) ينظر: الفقه الاسلامي، الدكتور محمد يوسف موسى، ص8، ط3، دار الكتاب العربي بمصر.

(2) المدخل الى العلوم الاسلامية: ص8.

(3) ينظر: لسان العرب: 1/553.

(4) ينظر: الطب النبوي، تاليف محمد بن ابي بكر ابن قيم الجوزية، دراسة وتحقيق: السيد الجميلي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان/ ط1 الاولى: 1410هـ 1990م، ص37.

(5) الشعراء/ 80

قال تعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾⁽¹⁾، ان من حكمة الباري عز وجل انه لهم رسوله (ﷺ) ان يتحدث باحاديث علمية طبية، لذلك فان الطب الاول الذي عالج امراض القلب والروح والبدن والامراض النفسية المعقدة هو طب النبي محمد (ﷺ)، فانه عليه وعلى اله افضل الصلاة والسلام هو الطبيب الاول للبشرية، الذي لا خير الا حل الامة عليه ولا شر الا نهى عنه وحذر الناس من القيام به.

ان الله سبحانه وتعالى هو الذي شرع الاسلام وسن القوانين وخلق الانسان وجعل فيه فعلا ليتدبر الامور الدنيوية والاخرية، وليخطط له مستقبلا يقود بنفسه الى صلاحه وصلاح المجتمع، او يكتشف علما يفيد الناس به، قال تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ ۖ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۖ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۖ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾⁽²⁾ فان القرآن هو اعظم النعم لانه يتضمن نهج السعادة، وباحكامه وضع الانسان طريق الكمال، وما على الانسان الا بتدبر آيات الله واستنباط الاحكام من هذه الايات مستعينا باحاديث النبي (ﷺ)، وهذا لا يعني استنباط الاحكام الشرعية الدينية الاسلامية فقط وانما يعني الاختراعات والاكتشافات العلمية والطبية والحياتية والجغرافية وغيرها من سائر العلوم التي اشار اليها القرآن بآياته واكتشفها الانسان بعقله، قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾⁽³⁾، وهذه اشارة الى اختصاص كل طائفة من الناس بعلم ليسيير الامور الحياتية. الا ان الاصل في هذه العلوم هو علم الدين، لان الطبيب بعلاجه وبعملياته الجراحية يرجع بها الى الدين الاسلامي من حيث استنباط الاحكام من الشريعة الاسلامية وبيان الاعجاز العلمي بالاحاديث الطبية النبوية، او من حيث استشارة علماء الدين بالاجراءات الطبية. وكذلك الرجل القانوني يرجع بحكمه الى الافتاء الشرعي من المراجع الدينية، واختصاصي الاطعمة والاغذية يسأل عن الحكم الشرعي في بعض الاغذية هل هي محرمة ام لا. وهكذا بالنسبة الى سائر العلوم الاخرى.

وبذلك يكون اصل العلوم الطبية هو علوم الدين الاسلامي، لان العلوم الشرعية الاسلامية هي الاصل وسائر العلوم الاخرى هي فروع لذلك الاصل العظيم.

المطلب الرابع

الفوائد الصحية من الاحكام الشرعية.

لقد حرصت الشريعة الاسلامية على ان تحمي الانسان من كافة الامراض من خلال نظم ورسائل يمارسها المسلم طاعة لربه، لان الله سبحانه وتعالى جعل في تطبيقها اليسر والسهولة، قال تعالى: ﴿يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر﴾⁽⁴⁾، فان الاحكام الاسلامية ارست قاعدة النظافة الشخصية لافراد المجتمع عن طريق تطبيق احكام الطهارة، فالطهر هو شرط الدين الاسلامي، فالالتزام بتطبيق هذه الاحكام من وضوء وغسل ونظافة السبيلين واجتناب النجاسات وختان، وكذلك المواظبة على سنن الطهارة من سواك ونظافة الثياب والمظهر وتقليم الاظافر وحلق العانة، فالامتثال لهذه الاوامر الشرعية سيتجنب الانسان وبقي نفسه من كافة الامراض السارية والعضوية وكذلك النفسية، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ ۖ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾⁽⁵⁾

وكذلك اشتملت احكام الدين الاسلامي الحنيف على اداب اسلامية باتباعها ستمنع انتقال الجراثيم الممرضة للإنسان وذلك بالحفاظ على نظافة البيئة والنهي عن التبول في الماء الراكد، النهي عن النفخ في الطعام والتنفس في انية الاكل والشرب لانتقال الجراثيم عن النفخ والتنفس من الفم الى الطعام والشراب (وكما سيأتي توضيحه انشاء الله)، وبالامر بتغطية انية الطعام والشراب منعا لانتقال الجراثيم اليها، وتغطية الوجه اثناء العطاس لمنع انتقال عدوى المرض الى الغير، وتغطية الفم عند التثاوب، والنهي عن الافراط في الطعام، وغيرها من الاوامر والنواهي التي تضمنتها الاحكام والاداب

(1) النجم/ 3-4.

(2) الرحمن/ 1-4.

(3) التوبة/ 122

(4) البقرة/ 185.

(5) الرعد/ 28

الاسلامية التي تهدف الى وقاية الانسان من الامراض، وتنظيف مخازن الكائنات الدقيقة في الانسان على الجلد والانف والحلق وقناة الهضم والاعضاء الاخرى.

ان العبادات التي امر بها الدين الاسلامي لها كثير من الفوائد الوقائية من الامراض العضوية والسارية النفسية. وان رحمة البارئ جل وعلا لم يجعل في تطبيقها تكلف مادي او معنوي او جسدي، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَاْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾⁽¹⁾. وقال تعالى: ﴿وَجَاهِدُوا فِي اللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِ هُوَ اجْتَبَاكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ مِلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْرَاهِيمَ هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ وَفِي هَذَا لِيَكُونَ الرَّسُولُ شَهِيدًا عَلَيْكُمْ وَتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ﴾⁽²⁾

ان الجمع بين هذه الاحكام الشرعية والاداب الاسلامية ومكارم الاخلاق والافتداء باحاديث النبي (ﷺ) سينال الفوز برضا الله لامثاله للامور الربانية واهتدى بهدي الرسول (ﷺ)، ورقى نفسه من الامراض المؤذية، واكتسب صحة بدنية وعقلية ونفسية، قال تعالى: ﴿يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾⁽³⁾.

المبحث الثاني

فقه الطب النبوي

لقد حوت احاديث النبي محمد (ﷺ) على علم يتعلق بوقاية الانسان من الامراض الجرثومية والعضوية والنفسية للفرد والمجتمع. وتفوق هذا العلم في تلك الاحاديث النبوية على الطب الحديث الذي لا يهتم الا بصحة الجسم فقط، أي انه عندما يمرض الانسان يقوم الطب الحديث الى وصف علاج لذلك المرض دون ارشاد المريض الى وقاية كاملة الى تجنب ذلك المرض.

اما الطب الموجود في احاديثه الشريفة عليه افضل الصلاة والسلام فانه يتركز في وقاية الانسان من امراض كثيرة. فان الطب الوقائي هو الركيزة الاساس في الطب النبوي.

ان فهم احاديث النبي (ﷺ) تكسب الانسان علما وفيرا، وتمنحه صحة جيدة. وخاصة الاحاديث التي اشتملت على ارشاداته عليه وعلى اله افضل الصلاة والسلام من اوامر ونواهي بما يتعلق باداب الطعام والشراب. وان اتباع هدي الرسول وامثاله لاوامره ونواهي وقاية له من الامراض، والتحلي بالادب الرفيع الذي تحبه وترضاه النفوس الكاملة.

ان احاديث النبي (ﷺ) في اداب الطعام والشراب كثيرة والمعلومات الطبية الصحية التي احتوتها تلك الاحاديث مهمة. الا انه هناك مهم ويوجد الاهم، والاهم الذي سنتطرق الى الكلام عنه من هذه الاحاديث، هي التي تكون اكثر نفعا للانسان فيما لو التزم بالحكم الشرعي في الحديث النبوي. لان الطب الوقائي في هذه الاحاديث القادمة يطرد كثير من الامراض العصرية والتي يعاني منها كثير من الناس.

وقد استأصلت تعاليم الدين الاسلامي امراض كثيرة، وذلك بامر النبي (ﷺ) بعدم النفخ على الطعام والشراب، ونهيه عن مليء كل المعدة بالطعام أي (التخمة)، وبالنهي عن قيام الانسان بالاكل والشراب قائما. لان الاضرار التي ستلحق بالانسان بعدم تطبيق هذه الامور كثيرة.

ان الاعجاز العلمي في هذه الاحاديث النبوية من طب النبي (ﷺ) سنتحدث عن كل امر ونهي فيها منفردا في مطلب، وللتسمية بالله الرحمن الرحيم مطلبا خاصا لانها من اول اداب الطعام بعد غسل اليدين، وذلك بتقسيم هذا المبحث الى مطالب اربعة.

(1) البقرة/ 286

(2) الحج/ 78

(3) الاحزاب/ 71

المطلب الاول

التسمية بالرحمن بركة للانسان

يجب على كل مسلم ان يتحلى باداب الطعام والشراب واول هذه الاداب هي غسل اليدين والبدء بالتسمية الرحمانية عند ارادة الاكل والشرب. لان النبي (ﷺ) كان يبدأ بالبسملة قبل شرب الماء وقبل ان يبدأ بالطعام وكان يوصي المسلمين بذلك.⁽¹⁾

ان الانسان اذا سمى بالرحمن عند البدء بالطعام لم يضره شيء مما يتناوله من خيرات الله، فعن امير المؤمنين على (عليه السلام) قال: (قد ضمنت لمن اكل طعاما وسمى الله تعالى الا يضره، فقام اليه رجل من فناء الناس، فقال يا امير المؤمنين: اكلت البارحة طعاما فسميت فأذاني، فقال له عليه السلام: اكلت الوانا فسميت على بعضها، ولم تسم على البعض الاخر، فضحك الرجل وقال، صدقت يا امير المؤمنين، فقال عليه السلام: فانما ذاك لما لم تسم عليه)⁽²⁾.

فهذا يعني ان الانسان يجب ان يسمي على كل لون من ألوان الطعام التي يبدأ بتناولها، فلو ان في مائدة الطعام او ما يسمى سفرة الطعام ثلاث اصناف من الطعام او اربعة، فالبدء بالتسمية لتناول كل صنف من هذه الاصناف لم يضر الانسان مما تناوله منها.

اهمية التسمية:-

ان الله سبحانه وتعالى خالق الكون بما فيه فهو جل وعلا صاحب الملك والعرش. فعندما يريد المسلم ان يتنعم بما خلقه الله سبحانه وتعالى، يجب ان يبدأ بذكر خالق هذه النعم لتعم البركة فيها، كما لو ان الانسان يستأذن من صاحب الملك للعقار او أي شيء لم يسمح الشرع التصرف فيه الا باذن صاحب الملك. وللتسمية فوائد منها..

- انها دليل على تحلي المسلم باداب الطعام والشراب، ودليل على ان المسلم امتثل لاوامر النبي (ﷺ) واهتدى بهديه عليه وعلى اله افضل الصلاة والسلام.
- عند ذكر الله يطرد الشيطان وعند هجر الشيطان المائدة تحل البركة في الطعام.
- قول الانسان بسم الله لا يضره شيء في الارض ولا في السماء.
- واخيرا الانتهاء من الطعام بحمد الله وشكره على النعمة، يزيد الله الانسان من نعيمه ويديم الرزق لمن يذكر الله في بداية الطعام ونهايته.

المطلب الثاني

كراهة النفخ على الطعام والشراب

النفخ على الطعام والشراب حركة تلقائية يقوم بها الجميع، فقد اعتاد الناس على النفخ في الطعام والشراب الساخن لتبريده، فهي عملية تبريد الطعام والشراب الحار.

كما اعتاد الناس على شرب الماء من الاناء مرة واحدة، والقيام بعملية التنفس اثناء عملية الشرب مرة واحدة، أي ان الانسان يتنفس داخل الاناء. وقد نهى النبي (ﷺ) عن النفخ على الطعام والشراب، ونهى ايضا عن التنفس في انية الماء. لما في ذلك اضرار صحية.

سنتكلم عن نهى الرسول (ﷺ) عن هاتين الظاهرتين، وعن الاضرار الصحية الناجمة عنها، كما سيأتي تفصيله:

(1) ينظر: طب الائمة (ع)، ابي عتاب عبد الله بن سابر الزيات والحسين ابن بطام النيسابوريين، ص32، ت: 262هـ، ط2/ 1363م مطبعة امير- قم. وسنن ابن ماجه، للحافظ ابي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه، ج1/ 1086، رقم الحديث: 3264، ت: 207-275هـ، تعليق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر للطباعة والنشر.

(2) طب الائمة: ص60

اولا:- ظاهرة النفخ على الطعام والشراب الحار..

لقد نهى الرسول (ﷺ) عن ظاهرة النفخ على الطعام والشراب الساخن⁽¹⁾، فقال عليه وعلى اله افضل الصلاة والسلام: (النفخ على الطعام يذهب البركة)⁽²⁾، كما ان الرسول (ﷺ) كان لا يحب الطعام الحار⁽³⁾ فعن علي (ع) قال: (ان رسول الله (ﷺ) قرب اليه طعام حار فقال: اقرره حتى يبرد ويمكن، ما كان الله ليطعمنا النار، والبركة في البارد، والحار غير ذي بركة)⁽⁴⁾.

ثانيا:- ظاهرة التنفس في انية الماء..

كان النبي (ﷺ) لا يتنفس في انية الماء، ونهى المسلمين عن التنفس في الماء⁽⁵⁾ بقوله (ﷺ): (لا تشربوا واحدا كشراب البعير، ولكن اشربوا مثتى وثلاث وسموا اذا شربتم، واحمدوا اذا انتم رفعتهم)⁽⁶⁾، وهذا يعني ان الانسان يسمي بالله ويأخذ نفسا ويشرب الجرعة الاولى من الماء، ثم يرفع فمه من الاناء ثم يأخذ نفسا ويحمد الله، ويشرب الجرعة الثانية، وبعدها نفس ثالث للجرعة الثالثة.

لان النبي (ﷺ) كان اذا شرب الماء بدأ فسمى وحسى حسوة وحسوتين⁽⁷⁾ ثم يقطع فيحمد الله فكان له في شربه ثلاث تسميات وثلاث تحميدات ويمص الماء مصا ولا يعبه عبا، ويقول (ﷺ): ان الكباد من العب⁽⁸⁾ وكان (ﷺ) لا يتنفس في الاناء اذا شرب فان اراد ان يتنفس ابعد الاناء عن فيه حتى يتنفس⁽⁹⁾.

وقال الصادق (ع): (اذا شرب احدكم فليشرب في ثلاثة انفاس يحمد الله في كل منها: الاول شكر للشربة- الثاني مطردة للشيطان- والثالث شفاء لما في جوفه)⁽¹⁰⁾.

فوائد شرب الماء تدريجيا:-

ان الشارب اذا شرب اول مرة تصاعد البخار الدخاني الحار الذي على القلب والكبد لورود الماء عليه، فاخرجته الطبيعة عنها، أي صار القلب والكبد باردا بتصاعد البخار منه، كما لو اردنا اطفاء نار فاننا عندما ينسكب عليها القليل من الماء خمدنا النار وتصاعد البخار.

ولكن لو ان الشارب شرب الماء الذي في الاناء مرة واحدة او على دفعة واحدة، اتفق نزول الماء البارد، وصعود البخار، فيتزافعان ويتعالجان، ومن ذلك يحدث الشرق والغصة، ولا يهنا الشارب بالماء ولا يمرئه ولا يتم ربه⁽¹¹⁾.

هذه هي سنة رسول الله (ﷺ) في الطعام والشراب، فانه (ﷺ) كان لا يأكل الطعام الحار بل ينتظره حتى يبرد ولا ينفخ فيه لان النفخ في الطعام مذهب للبركة لذلك فان طريقة النفخ في الطعام فيها الكراهة، أي ان الذي ينفخ في الطعام

(1) ينظر: سنن ابن ماجه، 1/1094، رقم الحديث (3288)، ومن لا يحضره الفقيه، للشيخ الصدوق، ابي جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي، 4/9، ت: 381، التحقيق: علي اكبر غفاري، الناشر جامعة المدرسين، ط/ الثانية، 1404هـ.

(2) مكارم الاخلاق، تأليف: الشيخ الجليل رضي الدين ابي نصر الحسن بن الفضل الطبرسي من اعلام الترف السادس الهجري، ص113، ط/ الاولى 1429هـ- 2008م، لبنان- بيروت.

(3) ينظر: سنن ابن ماجه: 1/1094.

(4) مكارم الاخلاق للطبرسي: ص113

(5) ينظر: سنن ابن ماجه: 1/1133، رقم الحديث (3427)، وسنن الترمذي، الجامع الصحيح للإمام الحافظ ابي عيسى محمد بن عيسى الترمذي، 3/201، رقم الحديث (1946)، ت: 209-279هـ- حققه وصححه: عبد الرحمن محمد عثمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت.

(6) سنن الترمذي: 3/201، رقم الحديث (1947).

(7) الحسوة والحسوتين: الجرعة والجرعتين

(8) الكباد: وجع الكبد.

(9) طب الاثمة: ص32.

(10) مكارم الاخلاق للطبرسي: ص117

(11) الطب النبوي لابن القيم، ص186

والشراب الساخن لا يَأْتُم إلا أنه قد فاته اجر امتثال هذه التوجيهات النبوية، كما فانه التأدب بهذا الادب الرفيع الذي تحبه وترضاه النفوس الكاملة.

ثالثاً:- الجانب العملي في الحديث النبوي.

لقد جاءت الاحاديث النبوية لتحذر المسلمين من بعض الامور، وتتهى عن القيام بها. لما في ذلك من الكراهة وعدم التأدب بالاخلاق الاسلامية وبالضرورة لما فيها من الاضرار الصحية اذا لم يمتثل الانسان لهذا التوجيه النبوي، وبالتأكيد ان الله ورسوله اعلم بهذه الاضرار الصحية. ثم جاء العلماء بعد اربعة عشرة قرناً باكتشاف الاضرار الصحية عند عدم الاقتداء بالاحاديث النبوية من قول وتقرير وفعل.

والحقيقة العلمية للاحاديث النبوية تقول..

انه توجد في جسم الانسان بكتريا يكون عددها اكثر من عدد خلاياه، ولكنها بفضل الله ورحمته انها نافعة للجسم، ومنافعها هي:

1- تساعد الجسم على مقاومة بعض الامراض.

2- تقوم بعمليات تنشيط التفاعلات للهضم.

3- وتقوم بتنشيط التفاعلات اللازمة للهضم.

وتوجد بعض من هذه البكتريا بالملايين في الفم، وهي نافعة كما ذكرنا انفاً، ولكن بمجرد خروجها من فم الانسان بعملية النفخ او التنفس في الطعام والشراب تكون تلك البكتريا ضارة.

تقوم تلك البكتريا عند خروجها من الفم بواسطة النفخ بالتحوصل على الطعام الساخن، حيث ان البكتريا كائنات حساسة للحرارة فتقوم بحماية نفسها بالتحوصل ثم يتناول الانسان ذلك الطعام مع البكتريا المتواجدة فيه.

وهذه العملية تتكرر مع كل لقمة يتناولها الانسان فيزداد عدد البكتريا وبشكل كبير جداً، وتكون في اتم الاستعداد للدخول الى داخل الجسم.

وتبدأ الرحلة من الفم ومن ثم المرئ الى ان تصل الى المعدة فتقوم تلك البكتريا بالاضرار الاتية..

1- تقوم هذه البكتريا بالتنشيط وافراز انزيم اليوريا Urease enzyme الذي يسبب التهاب الاغشية المبطنه للمعدة مسبباً في ذلك طرقاً في الجدار حيث تبدأ المعدة بهضم نفسها وحدث تآكل بجدار المعدة مما يؤدي هضم المعدة لنفسها.

2- تسبب تلك البكتريا ضعفاً في افراز الانسولين بالبنكرياس مما يؤدي الى ارتفاع نسبة السكر بالدم وحدث المرض السكري.⁽¹⁾

ومن اجل حماية اجسامنا من تلك الامراض علينا الالتزام بالتوجيهات النبوية والتحلي بمكارم الاخلاق التي علمها الرسول (ﷺ) لآمنته، لتترقى في مدارج الكمال الانساني.

المطلب الثالث

الارشاد النبوي لنظام التغذية الصحية

ان الطب النبوي اسس مناهج تغذية دقيقة ومبسطة تثقيفية في الغذاء لو سار عليها الانسان يتخلص من اسقام كثيرة تطول الجهاز الهضمي وكافة بدنه. وهذه المناهج من الاحاديث المروية عن الرسول (ﷺ) والتي تقتضي ان يعتدل الانسان في طعامه. والاعتدال النسبي في الطعام هو ان ينال كل فرد ما يقيم صلبه مبتعداً عن الجشع والاسراف، والامتلاء المرهق، الذي يؤدي الى التخمة المضرة.

(1) د. عبد الجواد الصاوي، نقلاً عن النت، الموقع/ الهيئة العالمية للاعجاز العلمي في القران والنسبة، الموقع الالكتروني: www.arabnet.com/news/asp?c=2&id=q9320

ان عدم الاسراف في الطعام والشراب هي القاعدة الصحية التي قررها الله سبحانه وتعالى في كتابة العزيز بقوله عز وجل: يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ⁽¹⁾. فان الغذاء في اعتبار القرآن هو وسيلة لا غاية، فهو وسيلة ضرورية لابد منها للانسان، دعا اليها القرآن بقوله تعالى: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ»⁽²⁾. فجعل الله سبحانه وتعالى مما في الارض حلالا طيبا ليتمتع به الانسان، وليس التمتع والتلذذ بالطعام والشراب هو الغاية، فالذين يعيشون من اجل التلذذ والتمتع بخيرات الله من الطعام والشراب شبههم الله سبحانه وتعالى بالانعام، وهي صفة من صفات الكافرين، قال تعالى: «إِنَّ اللَّهَ يُدْخِلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَهُمْ»⁽³⁾ ان الله سبحانه وتعالى ارشد عباده الى ادخال ما يقيم البدن من الطعام والشراب عوض ما تحلل منه، وان يكون بقدر ماينتفع به البدن في الكمية والكيفية، فمتى جاوز ذلك كان اسرافا، وكلاهما مانع من الصحة جالب للمرض، يعني عدم الاكل والشرب او الاسراف فيه. فحفظ الصحة كله في هاتين الكلمتين الالهيتين⁽⁴⁾.

الاعتدال المطلوب والاسراف المرفوض: -

من الصعب تحديد الاعتدال في الطعام والشراب، لاختلاف حاجات الناس وطاقاتهم ووظائفهم واعمارهم. ولكن الدقة في بيان الاعتدال في الطعام والشراب تظهر جلية في حديث الرسول (ﷺ) حيث يقول: (ما ملأ آدمي دعاً شراً من بطنه، بحسب ابن ادم لقيمات يقمن صلبه، فان كان لابد فاعلا، فتلت لطعامه، وتلت لشرابه، وتلت لنفسه)⁽⁵⁾، فاخير النبي (ﷺ) بان الاعتدال في الطعام والشراب يتحقق بلقيمات يقمن صلب الانسان، فلا تسقط قوته معها، فان تجاوزها فليأكل في ثلث بطنه، ويدع ثلث للماء، والثلث الاخر للنفس، وهذا نفع ما للبدن والقلب، فان البطن اذا امتلأ من الطعام ضاق من الشراب، فاذا ورد عليه الماء ضاق عن النفس، وعرض عليه الكرب والتعب بحمله بمنزلة حامل الحمل الثقيل⁽⁶⁾. قال الصادق عليه السلام: (كثرة الاكل مكروهة)⁽⁷⁾.

ان تقسيم المعدة الى الاقسام الثلاثة التي اشار اليها النبي (ﷺ) في حديثه الشريف هي الاعتدال المطلوب، ويتوقى بها الانسان للتخمة والاشراف المرفوض من قبل التوجيهات النبوية للاسس التربوية للغذاء الصحيح.

أقسام المعدة:

المعدة ثلاثة أقسام:

- 1- مرتبة الحاجة: وهي حاجة جسم الانسان الى ما يقيم صلبه، وقد اشار القرآن الكريم الى هذه المرتبة، بقوله تعالى: ((وكلوا واشربوا ولا تسرفوا)). وحديث الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) بأنها (لقيمات يقمن بدنه)⁽⁸⁾.
- 2- مرتبة الكفاية: وهي ان تكفي المعدة بالطعام والشراب والهواء.
- 3- مرتبة الفسلة⁽⁹⁾: وهي ما زاد عن التقسيم الذي اشار اليه الرسول (ﷺ) بحديثه للمعدة.

(1) الاعراف/ 31

(2) البقرة/ 168

(3) محمد/ 12

(4) الطب النبوي، تأليف محمد بن ابي بكر ابن قيم الجوزية، ص175، دراسة وتحقيق: السيد الجميلي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، ط/الاولى، 1410هـ- 1990م.

(5) سنن ابن ماجه: 1/1111، باب الاقتصاد في الاكل وكراهة الشبع، رقم الحديث: (3349). وسنن الترمذي: 208/3، كتاب الزهد، رقم الحديث (2302).

(6) الطب النبوي لابن قيم، ص44.

(7) مكارم الاخلاق للطبرسي، ص114.

(8) سبق تخريج الآية والحديث.

(9) ينظر: الطب النبوي لابن اليم: ص44.

وخير مقياس للوصول الى هذا التقسيم هو اتباع ما حدده أمير المؤمنين وهو يحدث ابنه الحسن (ع) ويقول: (يا بني الا اكلمك أربع كلمات تستغني بها عن الطب؟ فقال: بلى يا أمير المؤمنين: لا تجلس على الطعام الا وانت جائع، ولا تقم عن الطعام الا وانت تشتهي، وجود المضغ، إذا نمت فاعرض نفسك على الخلاء، فإذا استعملت هذا استغيت عن الطب).

وقال: ان في القرآن الآية تجمع الطب كله، وهي قوله تعالى: ((وكلوا واشربوا ولا تسرفوا))⁽¹⁾.

الاعجاز العلمي في حديث ((الثلاث)):

- اشار النبي (صلى الله عليه واله وسلم) في الحديث المتقدم الى عدة حقائق وهي:
- اخبر النبي (صلى الله عليه واله وسلم) ان ملئ البطن بكثرة الاكل شر على الانسان.
- ونصح بالاكثفاء من الطعام على قدر الاحتياج.
- وقسم النبي (صلى الله عليه واله وسلم) حجم المعدة الى ثلاثة اقسام.
- واخبر ان اكبر كمية من الطعام والشراب يمكن ان يتناولها المرء عند الحاجة الملحة وهو مقدار ما يملأ ثلثي حجم المعدة.
- واخبر (صلى الله عليه واله وسلم) ان ترك ثلث حجم المعدة خالياً من الطعام والشراب ضروري لنفس الانسان.
- وقد اثبت العلم الحديث هذه الحقائق وايدهما، وتقسيم حجم المعدة الى ثلاثة اثلث، ثلثين للطعام والشراب، وثلث للنفس لم يذكر سُدًى في هذا الحديث بل لحكمة بالغة تجلت ووضحت في هذا الزمان⁽²⁾.
- ان الافراط في الطعام والشراب شر وخطر على صحة الانسان، فامتلاء البطن من الطعام مضر للقلب والبطن.
- ولقد اشار النبي (ﷺ) الى هذه الحقيقة منذ اربعة عشر قرناً من الزمان في عبارة بليغة موجزة هي: ما ملأ آدمي وعاءً شراً من بطن.... الحديث)، وهكذا عرف هذا الشر بيقين في هذا العصر بظهور الامراض الخطيرة المهلكة للإنسان الناتجة بسبب الافراط في تناول الطعام، وذلك بعد تقدم وسائل الفحص والتشخيص الذي افضى لمعرفة حقيقة هذا الشر⁽³⁾.
- وبهذا يكون (حديث ثلث المعدة) هو التقسيم الغذائي الامثل للإنسان، لان الحاجة الى الطعام تختلف من انسان الى آخر، حسب طبيعة العمل والعمر، وان اللقيمت التي اشار اليها النبي (ﷺ) هي الإقامة الصلب كحد ادنى، اما ملئ ثلث المعدة بالطعام ان كانت حاجة الانسان تتطلب لهذا المقياس كما في قوله (ﷺ): (وان كان لا بد... الحديث) فهو خير حجم لا يترك اثر للثخمة والضيق اذا ورد الماء فلا يصعب التنفس.

الاضرار الناتجة عن الاسراف في الطعام:

- ان الاسراف يتناول كميات كبيرة من المأكولات والمشروبات بمختلف انواعها مثل الدسم والسكريات والنشويات واللحوم يؤدي الى اصابة الانسان بأمراض متعددة وهي:
- 1- السمنة .. وهي التي يصاب بها الانسان الذي يفرط في تناول الدسم بكثرة.
- وان السمنة هي عبارة عن زيادة نسبة الدهون في الجسم الذي يؤدي الى اصابة الشخص بأمراض متعددة مثل: زيادة نسبة الكوليسترول بالدم، ارتفاع ضغط الدم، خناق صدرية، مرض السكري، تصلب الشرايين.

(1) اخلاق أهل البيت (عليهم السلام)، تأليف: السيد مهدي الصدر، ص61، 1429 هـ - 2008 م . نقلاً عن سفينة البحار، 79/2 من دعوات الروندي.

(2) الصيام معجزة علمية، د. عبد الجواد الصاوي، الطبعة الثانية، مطابع رابطة العالم الاسلامي، مكة المكرمة . نقلاً عن النت، الموقع: www.eajaz.org/index.php/scientific-miracles/medicine-and-cife-scincies-190-scientific-miracles-in-an-interview-with-a-third.

(3) الصوم الطبي النظام الغذائي الامثل، آلان كوت، نقلاً عن النت، الموقع والبريد الالكتروني المذكور اعلاه نفسه.

2- النقرص (داء الملوك) .. وهو الم مفصلي يأتي بشكل هجمات عنيفة في مفاصل القدم والابهام، وسبب الإصابة بهذا المرض هو تناول كميات كبيرة من اللحوم الحمراء.

3- الحصيات الكلوية .. عند الإفراط في تناول الحليب ومشتقاته واللحوم.

4- تسوس الاسنان .. بسبب تناول الكثير من الحلويات والساكر الاصطناعية.

اضافة الى ما تقدم من الامراض الناجمة بسبب الإفراط بالطعام، فان امتلاء المعدة بالطعام يؤدي الى التخمة وعسر الهضم وهي حالة تسبب للشخص شعوراً مزعجاً، لان تأخر عملية الهضم تعرض الانسان بالإصابة ببعض الجراثيم بسبب تأخر الطعام في المعدة والامعاء فترة طويلة، وهذا مما يؤدي الى وجود بكتريا يصحبها الم معوي، وتأخر في عملية التخلص من الطعام الموجود في المعدة والامعاء بسبب الإفراط وامتلاء الجهاز الهضمي بكميات كبيرة من الطعام⁽¹⁾. لذلك فان التخلص من هذه الامراض والابتعاد عن هذه الاعراض المذكورة يتحقق عن الامتنال لاوامر الله سبحانه وتعالى بعدم الاسراف في الطعام والشراب، والالتزام بحديث الرسول (ﷺ) في ترك ثلثي المعدة للماء والهواء، بعد تناول الطعام بالثلث الثالث . وهذا خير منهاج للتغذية.

المطلب الرابع

الامتناع عن الشرب والاكل واقفاً سنة وصحة

ان سيدنا ونبينا محمد (صلى الله عليه واله وسلم) عندما يأمرنا بفعل معين او ينهي عنه لابد ان يكون في هذه الاوامر والنواهي فائدة تعود الى المسلمين. وفي هذا المجال فقد نهى النبي (صلى الله عليه واله وسلم) عن شرب الماء في حالة القيام، وامر ان تكون الحالة التي عليها الانسان هي الجلوس⁽²⁾.

لان في شرب الماء قائماً آفات عديدة منها:

1- انه لا يحصل به الري التام⁽³⁾، لان الانسان في حال الوقوف يكون متوتراً ويكون جهاز التوازن في مراكزه العصبية في حالة فعالة شديدة حتى يتمكن من السيطرة على جميع عضلات الجسم بعملية التوازن والوقوف منتصباً. وهي عملية دقيقة يشترك فيها الجهاز العصبي العضلي في آن واحد مما يجعل الانسان غير قادر للحصول على الطمأنينة العضوية التي تعتبر من اهم الشروط الموجودة عند الطعام والشراب. وهذه الطمأنينة يحصل عليها الانسان في حالة الجلوس حيث تكون الجملة العصبية والعضلية في حالة من الهدوء والاسترخاء والتوازن⁽¹⁾.

(1) لقاء شخصي وحوار مع الطبيب الدكتور احسان كريم الشمري:

- بروفيسور مساعد كلية الطب - جملة عصبية.

- استشاري طب الجملة العصبية.

- بورد اردني، بورد عراقي

- دبلوم الجملة العصبية من بريطانيا.

ومعلومات من اطباء عديدون، لان هذه الامراض عصرية وكثيرة وصارت معروفة من قبل الجميع.

(2) ينظر: صحيح مسلم، الجامع الصحيح للإمام أبي الحسن مسلم بن الحجاج ابن مسلم القشيري النيسابوري، 110/6-

111، ت: 261هـ، الناشر: دار الفكر - بيروت، ولسن ابن ماجه، 1/1132، باب الشرب قائماً، رقم الحديث

(3422)، وسنن الترمذي، 3/199، باب النهي عن الشرب قائماً، رقم الحديث (1941).

(3) الطب النبوي لابن القيم، ص 185 .

2- ان الماء لا يستقر في المعدة حتى يقسمه الكبد على الاعضاء، بل ينزل الى قعر المعدة بعنف ويصدمها⁽²⁾، وتحدث انعكاسات عصبية شديدة تقوم بها نهايات العصب المبهم المنتشرة في بطانة المعدة، وان هذه الانعكاسات اذا حصلت بشكل شديد ومفاجئ فقد تؤدي الى انطلاق لتوجيه ضربتها القاضية شرارة النهي العصبي الخطيرة للقلب، فيتوقف محدثاً الاغماء او الموت⁽³⁾ .

3- ينزل الماء بسرعة وحده على المعدة، فيخشى منه ان يبرد حرارتها ويشوشها، وهذا كله يضر بجدران المعدة، وفي النهاية تضر الشارب⁽⁴⁾ .

هذه الاضرار تحدث ان استمر الفرد في شرب الماء واقفاً، اما لو حصل وانه شرب الماء واقفاً، اما لو حصل وانه شرب قائماً مرةً او بعض الاحياء، فلا بأس في ذلك بشرط انه يجب ان يتدرج في شرب الجرعات من الماء. وقد روي عن النبي (ﷺ) انه شرب من زمزم قائماً⁽⁵⁾. وذلك لانه عليه وعلى اله افضل الصلاة والسلام اضطر لذلك بسبب الزحام المعهود في المشاعر المقدسة.

وورد عن النبي (ﷺ) انه بعد ما نهى عنه شرب الماء واقفاً، قيل له: والاكل؟ قال: ذاك اشر واخبث⁽⁶⁾. وذلك لان الشرب وتناول الطعام جالساً اصح واسلم وأهناً وامراً، حيث يجري ما يتناوله الاكل والشارب على جدران المعدة يتؤده ولطف وتكون عملية الهضم اسهل، لان الانسان يكون في حالة طمأنينة واسترخاء وتوازن اثناء الجلوس. كما ان الاكل ماشياً ليس من الصحة في شيء وما عرف عند العرب والمسلمين بأنه ليس من اداب الطريق ولا من مكارم الاخلاق هذه العادة السيئة.

وأخيراً نقول ان امتناع الفرد عن الشرب والطعام واقفاً يكون مقتدياً بسنة المصطفى ومهتدياً لصحة افصل.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين الذي بعث فينا نبينا المصطفى (ﷺ) ليعلمنا الكتاب والحكمة، وليهدينا الى ما هو خير لنا في الدنيا والاخرة، ويرشدنا الى صحة افضل، لان العافية هي اول ما يسأل العبد ربه بها ..

- اللهم اني اسألك العفو والعافية.

- اللهم عافنا واعفوا عنا.

ولهذا فان اول ما يرجوه العبد المؤمن من الله سبحانه وتعالى بعد رضاه جلّ وعلا هي العافية.

فالشكر لله وحده الذي هداني الى اختيار هذا الموضوع، ووفقني الى اتمام هذا البحث، والذي ادع ان يكون خالصاً لوجهه الكريم، فقد حرصت على ان ابين ان اصل صحة الابدان والتخلص من الاسقام هو اتباع سنة النبي (ﷺ) . وختمت هذا البحث بأهم النتائج التي توصلت اليها وملخصها كالآتي:

⁽¹⁾ د. ابراهيم الراوي، نقلا عن النت، الموقع: الهيئة العلمية للاعجاز العلمي في القرآن والسنة، البريد الالكتروني: aldananet.com/showthread,ph?t=967

⁽²⁾ ينظر: الطب النبوي لابن القيم، ص 185 .

⁽³⁾ د. ابراهيم الراوي، نقلاً عن النت، وذكر الموقع سابقاً . ولقاء شخصي مع الدكتور احسان كريم الشميري (تم تعرفه مسبقاً).

⁽⁴⁾ ينظر: الطب النبوي لابن القيم، ص 185 .

⁽⁵⁾ ينظر: صحيح مسلم، 111/6، وسنن الترمذي، 200/3، رقم الحديث (1943) .

⁽⁶⁾ ينظر: سنن ابن ماجه، 2098/1، باب الاكل قائماً، رقم الحديث (3201) وسنن الترمذي، 200/3، رقم الحديث (1939) .

- 1- ان اصل العلوم الطبية هي العلوم الشرعية بالقرآن الكريم وبالسيرة النبوية . لان الله سبحانه وتعالى لم يخلق داء الا وله دواء، فكلما اكتشف الطبيب دواء الداء يجد له حقيقة في القرآن الكريم او السيرة النبوية.
 - 2- شهدت السنين الاخيرة كثرة الابحاث والمؤتمرات العلمية بعنوان الاعجاز العلمي في القرآن والسنة، وان الحوار والنقاشات في هذه الابحاث والمؤتمرات يدور حول جانب علمي في آية قرآنية او حديث نبوي. وبذلك صدق وعد الله عندما ما قال تعالى في كتابه العزيز: بسم الله الرحمن الرحيم: ((سنريهم آياتنا في الافاق وفي انفسهم حتى يتبين انه الحق او لم يكفَّ بربك انه على كل شي شهيد))⁽¹⁾. صدق الله العلي العظيم وعده، فان كل الحقائق العلمية التي تم اكتشافها في الابحاث الطبية جاءت مطابقة للآيات القرآنية والسيرة النبوية.
 - 3- من الآداب الاسلامية المقررة في السيرة النبوية هي ان يبتعد الانسان عن العجلة والشره في الطعام، فان الطعام يكون عادة ساخن، فالشره يجعل الفرد بالنفخ في الطعام الحار والشراب الساخن وهذه العملية فيها الكراهة، فان النبي (صلى الله عليه واله وسلم) قد نهى عن عملية النفخ في الطعام والشراب والتنفس في أنية الماء. والجانب الاخر يؤكد الاضرار العلمية الناجمة من النفخ في الطعام والشراب. بوجود بكتريا النافعة في فم الانسان، وعند خروجها تصبح ضارة ممرضة للفرد.
 - 4- ان النبي (صلى الله عليه واله وسلم) هو الطبيب الاول الذي ارشد الى نظام غذائي متكامل يحصل به جسم الانسان الى الطاقة التي فقدت اثناء ثيامه باعماله اليومية، يقوم بها صلبه، ويقوي بدنه عن طريق منهاج تقسيم المعدة .. ثلث للطعام - ثلث للماء - ثلث للهواء.
 - 5- امر النبي (صلى الله عليه واله وسلم) باتباع طرق سليمة في تناول الطعام والشراب وهي حالة الجلوس والتدرج في شرب الماء، وتناول الطعام، لكي يحصل الانسان على صحة افضل.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين**

المصادر

- 1- لسان العرب، للمؤلف العلامة ابن منظور، ت: 711، الطبعة الاولى، 1405هـ، مطبعة دار احياء التراث العربي، نشر ادب الحوزة.
- 2- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، للمؤلف اسماعيل بن حماد الجوهري، ت: 393، تحقيق: احمد بن عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، 1407هـ، دار العلم للملايين - بيروت.
- 3- القاموس المحيط للشيخ نصر الهوريني، ت: 817، ب، ت
- 4- القاموس الفقهي، الدكتور سعدي ابو حبيب، الطبعة الثانية، 1408، دار الفكر - دمشق.
- 5- دروس في تاريخ الفقه ودواره، سماحة اية الله جعفر السبحاني، الطبعة الاولى - 1423، منشورات المركز العالمي للدراسات الاسلامية.
- 6- معجم الفاظ الفقه الجعفري، الدكتور احمد فتح الله، الطبعة الاولى - 1415هـ.
- 7- معرفة ابواب الفقه تلخيص تحرير الوسيلة للامام الخميني، الشيخ محسن الفقيهي، الطبعة الثالثة، توحيد رقم، النشر: المركز العالمي للدراسات الاسلامية.
- 8- مدخل الى العلوم الاسلامية (الاصول - الفقه)، الاستاذ الشهيد مرتضى المطهري، الطبعة الاولى - 1421هـ - 2001م. نشر: دار الكتاب الاسلامي.
- 9- الفقه الاسلامي، الدكتور محمد يوسف موسى، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي بمصر.

- 10- طب الاثمة، ابي عتاب عبد الله بن سابور الزياد والحسين ابن بطام النيسابور بين، ت: 262هـ، ط/الثانية، 1363م، مطبعة امير - قم.
 - 11- سنن ابن ماجة، للحافظ ابي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ابن ماجة، ت: 207- 275هـ، تعليق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر للطباعة والنشر.
 - 12- من لا يحضره الفقيه، الشيخ الصدوق ابي جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي، ت: 381هـ، تحقيق: علي اكبر غفاري، ط/الثانية، الناشر: جامعة المدرسين، 1404هـ.
 - 13- مكارم الاخلاق، تأليف: الشيخ الجليل رضي الدين ابي نصر الحسن بن الفضل الطبرسي من اعلام القرن السادس الهجري، ط/1، 1429هـ-2008م، بيروت- لبنان
 - 14- سنن الترمذي، الجامع الصحيح للإمام الحافظ ابي عيسى محمد بن عيسى الترمذي، ت: 209-279هـ، حققه وصححه: عبد الرحمن محمد عثمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
 - 15- الطب النبوي، تأليف: محمد بن ابي بكر ابن قيم الجوزية، دراسة وتحقيق: السيد الجميلي، الناشر: دار الكتاب العربي - بيروت - لبنان، ط/الاولى 1410هـ-1990م.
 - 16- اخلاق اهل البيت، تأليف: العلامة الحجة السيد مهدي الصدر، ط/الاولى، 1429هـ-2008م، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات بيروت- لبنان.
 - 17- الجامع الصحيح للإمام ابي الحسن مسلم بن الحجاج ابن مسلم العتثري النيسابوري، ت: 261هـ- الناشر: دار الفكر - بيروت.
 - 18- الصيام معجزة علمية، د. عبد الجواد الصاوي، الطبعة الثانية، رابطة العالم الاسلامي - مكة المكرمة.
 - 19- د. عبد الجواد الصاوي، نقلا عن النت، الموقع/ الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة، الموقع الالكتروني:
- www.arabnet.com/news/asp?c=2&id=q9320
- 20- الصيام معجزة علمية، د. عبد الجواد الصاوي، الطبعة الثانية، مطابع رابطة العالم الاسلامي، مكة المكرمة:
- www.eajaz.org/index.php/scientific-mcracles/medicine-andcife-scincies-190-scientific-miracles-in-an-interviewwith-a-third.
- 21- الصوم الطبي النظام الغذائي الامثل، آلان كوت:
- www.eajaz.org/index.php/scientific-mcracles/medicine-andcife-scincies-190-scientific-miracles-in-an-interviewwith-a-third.
- 22- لقاء شخصي وحوار مع الطبيب الدكتور احسان كريم الشمري:
- بروفيسور مساعد كلية الطب - جملة عصبية.
 - استشاري طب الجملة العصبية.
 - بورد اردني.
 - بورد عراقي.
 - دبلوم الجملة العصبية من بريطانيا.
- ومعلومات من اطباء عديدون، لان هذه الامراض عصرية وكثيرة وصارت معروفة من قبل الجميع.
- د. ابراهيم الراوي، نقلا عن النت، الموقع: الهيئة العلمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة، البريد الالكتروني:
- aldananet.com/showthread,ph?

منظمة الجامعة والتحديات الإدارية

بنى القوى ومصادر التشاحن

د. عبير حسام الدين اللحام

أستاذ مشارك/ كلية التصميم/ جامعة الدمام

THE UNIVERSITY AND ITS ORGANIZATIONAL CHALLENGES:

Power Structure and Conflict Sources

ABEER HUSSAM ED-DIN AL-LAHAM (PhD)

Associate professor, College of Design

University of Dammam, Saudi Arabia

dr.allahham@hotmail.com

Abstract: Universities are complex organizations that faces several administrative challenges, most important of which are the internal conflicts between its different levels. This research, adopting the bureaucratic organization model, aims at investigating the roots and sources of such challenges, so as to facilitate resolving them. As shown in this research, such administrative challenges are primarily due to the duality of models existing simultaneously in the university organization. That is, two internally contradicting models operate within the university organization; each has its own mechanisms and power structure: one is the formal bureaucratic model, and the other is the non-formal model of the Academic Community.

Adopting a deductive methodology, this research focuses on the concept of "Power" as a tool to read, theoretically, the internal structure of the university organization. It analyses the power structure and its exercising mechanisms within the university organization, and the subsequent internal conflicts that arouse as administrative challenges.

مقدمة: تعد الجامعة منظمة معقدة التركيب (Complex Organization) تخضع في تركيبها الإدارية، كغيرها من المنظمات الحديثة، إلى النموذج البيروقراطي حيث تقسم فيها المسؤوليات تبعاً لهيكلية رأسية بين أقسام ودوائر مختلفة تعمل ضمن إطار عام من الأهداف والسياسات العامة واللوائح والنظم. وتبعاً لهذا النموذج فإن المنظمات تتضمن علاقات قوة يُمنح من خلالها بعض الأفراد السلطة التي تخولهم حق إصدار الأوامر إلى آخرين داخل التنظيم. ففي منظمة الجامعة يمارس الرئيس قوته المكتسبة من السلطة الممنوحة له من خلال نظام وقواعد مرتبطة بالمركز الوظيفي الذي يشغله في وقت معين. لذا سيتخذ هذا البحث مفهوم القوة power في المنظمات كمحور رئيس في قراءة التركيبة الداخلية لمنظمة الجامعة والتحديات الإدارية التي تواجهها.

نسقين في منظمة الجامعة: تركز بعض المنظمات في إنتاجها على مجموعة من المهنيين (Professionals) ممن يشكلون أساس المنظمة وقوامها الرئيس، كالمستشفيات التي تعتمد على الأطباء بشكل رئيس وكذلك الجامعات. إذ تعتمد منظمة الجامعة في إنتاجها العلمي على مجتمع الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كلياتها وأقسامها المختلفة، فيشكل هؤلاء المحور الرئيس الذي تقوم عليه منظمة الجامعة. ويدعم ذلك مجموعة من الإداريين الذين يقومون بتوفير اللازم لتسهيل سير العملية الأكاديمية لمجتمع الأكاديميين. فيخضع هؤلاء الإداريين في عملهم إلى الهيكلية البيروقراطية في المنظمة. إلا أن مجتمع الأكاديميين يختلف في آليات عمله عن النظام البيروقراطي الإداري. فالمهمة الرئيسة للأكاديميين في الجامعات هي التدريس والبحث العلمي، حيث يتمتعون بالاستقلالية في كتاباتهم وبحوثهم، كما يتمتعون بقدر كبير من الحرية والاستقلالية في تحديد منهجية تدريسهم وأسلوبهم التعليمي داخل قاعات المحاضرات. بذلك يتواجد في منظمة الجامعة نسقين أو نموذجين لتسيير شؤون الجامعة، لكلٍ منهما آلياته وحيثياته التي تختلف عن الآخر

مما يشكل مصدر تشاحن بين النسقين.¹ ولكن قبل تحليل كلا النسقين في منظمة الجامعة لا بد من توضيح مفهوم القوة باعتبارها أداة التحليل الرئيسة في هذا البحث.

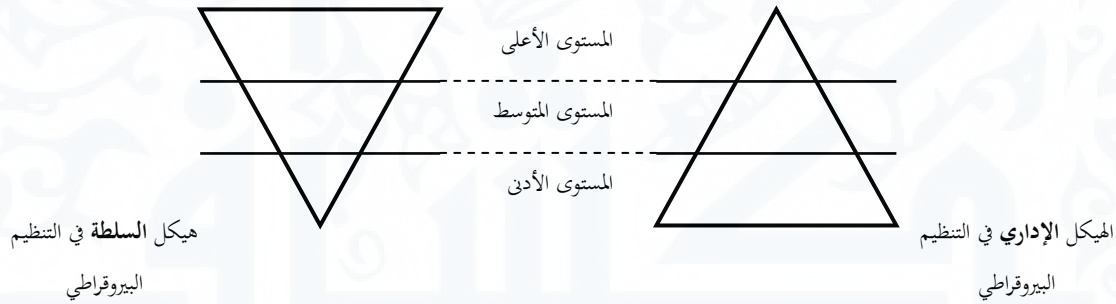
القوة في المفهوم الحديث: تتضمن القوة بمفهومها الحديث طبيعة تشاحنية (conflict) نتيجة اختلاف وتضاد المصالح بين الفريق الخاضع والقوي، كما أنها تعتبر الوسيلة التي يستطيع من خلالها الفريق المسيطر الحفاظ على سيطرته وسيادته وإخضاع الطرف الآخر له. وبذلك فإن المفهوم الحديث للقوة يتضمن في ثناياه معنى الهيمنة والسيطرة (Domination) وبالتالي الإخضاع. فالهيمنة، كما يعرفها فوكو، هي العلاقات ذات التوزيع غير المتساو للقوة بحيث يتمتع الفريق الخاضع فيها بمساحة ضيقة من الحرية من جراء خضوعه للفريق المهيمن (Hindess، 1996، ص 102).

وللقوة مصادر متعددة ومتغيرة، منها، حسب ما يذكر دال (Dahl)، الخبرة والمعرفة والسلطة الشرعية والمنصب والمكانة الاجتماعية (Dahl، 1991، ص 35). فالمنصب والسلطة الشرعية يعتبران من أهم مصادر القوة لمتخذي القرار في المنظمات لتنفيذ قراراتهم، إذ يستخدمون القوة الناجمة عن هذه المصادر لفرض آرائهم وقراراتهم على الغير. وتدعى القوة الناتجة عن هذه الشرعية **بالسلطة (Authority)** والتي تختلف عن **القوة (Power)** الناتجة من مصادر أخرى. بذلك فإن اللاتساوي في علاقات القوة، كما يراه رونج (Wrong)، إنما يعود لافتقار الفريق الخاضع للسيطرة على مصادر القوة التي يملكها الفريق القوي (Wrong، 1979، ص 125). وإذا كانت القوة كما يعرفها فيبر هي القدرة على تحقيق الرغبات والأهداف (Giddens، 1995، ص 49)، أو هي التمكن من إنتاج الأمور المقصودة، كما يعرفها رسل (Russel)، في عام 1938 مأخوذ من Wrong، 1979، ص 219)، فإن الجميع سيسعون جاهدين للحصول على هذه القوة لتحقيق غاياتهم، فالكل بذلك يعيش حالة صراع دائم للحصول على القوة. وللحصول على المزيد من القوة فلا بد من السعي للحصول على المزيد من المصادر كماً ونوعاً، وهذا بالتالي يبرر ظهور التشاحن كأحد ميزات العملية الإدارية في المنظمات البيروقراطية كما سيتضح تالياً.

1- النسق البيروقراطي Bureaucratic System : يتميز التنظيم البيروقراطي كما وصفه فيبر في نموذج المثالي بوجود هيكل للسلطة/ القوة² يتناسب مع الهيكل الهرمي الإداري للمنظمة (شكل 1)؛ إذ توجد سلسلة من المستويات الإدارية تتدرج من الأعلى للأسفل وتتضمن علاقات للسلطة/ القوة. فيتمتع من هم في المناصب الإدارية العليا بسلطة مستمدة من المنصب الذي يشغله الفرد في وقت معين، تخولهم حق إصدار الأوامر والسيطرة والإشراف على من هم في المستوى الأدنى والذين يشكلون الأغلبية في المنظمة. فـرئيس الجامعة مثلاً يتمتع بسلطة إصدار الأوامر والتعليمات إلى من هم في كليات ومراكز الجامعة المختلفة، وعميد الكلية يتمتع بسلطة إصدار الأوامر لرؤساء الأقسام والذين بدورهم يصدر الأوامر إلى أعضاء هيئة التدريس في القسم. أي أن العلاقات السائدة بين المستويات الإدارية المختلفة في التنظيم البيروقراطي هي علاقات قوة ذات طبيعة رأسية أساسها علاقة الهيمنة والخضوع (Domination-Subordination relationship) بين الرئيس والمرؤوس، وتقوم أساساً على مبدأ التوزيع غير المتساوي للقوة بين أعضاء المنظمة. بذلك يمكن وصف البيروقراطية بأنها ممارسة عقلانية للقوة والسلطة على الآخرين، هدفها تنظيم أفعال الآخرين بهدف تحقيق مصالح المنظمة.

¹ قد يتبادر للبعض أنه على الرغم من وجود حالات تشاحن داخل مستويات منظمة الجامعة إلا أنه يسودها كذلك حالات تكامل. نعم، إلا أن فاعلية هذا التكامل وأثره في المنظمة عموماً ستزداد إذا تم تقليل منافذ التشاحن بين هذه المستويات. لذا فإن البحث يسلط الضوء على حالات التشاحن وأسبابها داخل منظمة الجامعة ولكن عدم تطرقه لحالات التكامل بين مستوياتها ووحداتها لا يعني إنكارها، بل هي خارج نطاق البحث ومحوره الأساس.

² يميز الباحثون في علم القوة بين مفهومي السلطة والقوة. فالسلطة (Authority) هي القوة الشرعية (legitimate power) القائمة على قبول واعتراف الآخرين بها، أما القوة (Power) فلها مصادر متعددة، كما تم توضيحه ضمن النص أعلاه.



شكل (1): التنظيم البيروقراطي

أما مصادر القوة في المنظمات البيروقراطية فأهمها المنصب الوظيفي الذي يشغله الفرد، وكذلك شخصية الفرد أو الجاذبية الشخصية (الكاريزما)، والخبرة والارتباط بالمدير وغيرها. إلا أن القوة المستمدة من الوظيفة هي الأكثر أهمية في تركيبة المنظمات نظراً لتركيز المنظمة في آليات عملها على الاعتبارات الوظيفية وليس على الاعتبارات الشخصية، فهي بذلك تشكل مصدر قوة دائم مرتبط بالهيكل الوظيفي/الإداري في المنظمة وبالتالي بهيكل القوة. أما أسس القوة المستمدة من المنصب الوظيفي فهي: أولاً، القوة المستمدة من الشرعية (Legitimate Power) أو ما يُعرف بالسلطة (Authority) والتي تقوم على اعتراف الآخرين وقبولهم، فعميد الكلية يتمتع بسلطة، ووكيلة أقسام الطاليات تتمتع بسلطة، ولكن لهذه القوة/السلطة دائرة محدودة من النفوذ يمكن ممارستها ضمنها، وتعرف بـ "دائرة الممارسة - Scope"¹. ثانياً، القدرة على الثواب والعقاب. ف رئيس القسم لديه قوة على أعضاء هيئة التدريس في القسم من خلال تقارير التقويم السنوية والتأثير في الترقيات وتوزيع العبء الدراسي وتجديد العقود. ثالثاً، القوة المستمدة من السيطرة على المعلومات التي تتوافر لشاغل المنصب ولا تتوفر لغيره (Information as power)، ف رئيس الجامعة على دراية بسياسات التعليم العالي بسبب اتصاله المباشر بالمسؤولين في وزارة التعليم العالي، لذا تمنحه هذه المعرفة قوة إضافية، فالمعرفة قوة، كما يقول فوكو. بذلك كلما ارتفع موقع الفرد الوظيفي في السلم الوظيفي للمنظمة كلما ازدادت قوته الشرعية (جرينبرغ وبارون، 2004، ص522-526).

وقد وصف مونسيير دي جورنييه البيروقراطية وما تتميز به من تركيز للسلطة في المستويات العليا ببعض الاستياء والسلبية، إذ وصف جورنييه القوة الممنوحة للإداريين بأنها "مرض يدعى جنون البيروقراطية (بيروقراطية) (Giddens، 1993، ص 287). وقد أطلق مايكلز (R. Michels) على ذلك مصطلح "القانون الحديدي للأوليغاركية" (حكم الأقلية) (Iron Law of Oligarchy)². وبمقارنة ذلك بما تدعو إليه المجتمعات الحديثة من سيادة للديمقراطية فإن الأوليغاركية تشكل مصدر دائم للشد في المنظمات الحديثة بين مفهومي البيروقراطية والديمقراطية. أي أنها تحد من حريات الأفراد العاملين فيها، ويزداد مقدار تقييد الحريات مع تدني موقع الفرد الوظيفي في السلم الإداري. فعضو هيئة التدريس يتمتع بحرية مقيدة بالتعليمات والأوامر الصادرة عن رئيس القسم، أي أن رئيس القسم من خلال ممارسته لقوته، يهيمن على أعضاء هيئة التدريس في قسمه. كذلك فإن رئيس القسم بدوره يعمل بحرية مؤطرة بتعليمات وتوجيهات عميد الكلية، أي أنه يخضع لقوة عميد الكلية الشرعية، وهكذا وصولاً إلى رأس السلم الإداري لمنظمة الجامعة.

¹ استخدم دال (Dahl) مصطلح "Scope" ليدل على الدائرة المقبولة التي يستطيع الفريق صاحب القوة أن يمارس قوته ضمن نطاقها (Dahl،

1991، ص 22) وقد استخدم سايمن (Simon) مصطلح "Zone of acceptance" ليدل على نفس المعنى (Wrong،

1979، ص 15، 17). كما استخدم آخرون مصطلح "Sphere of influence".

² الأوليغاركية (Oligarchy) تعني تولي الإدارة عدد قليل من أفراد الطبقات الرفيعة أو الغنية. يتسع معنى المصطلح ليشمل المنظمات. وتعتبر

الأوليغاركية شكلاً فاسداً من أشكال الحكومة (بدوي، 1993، ص 293).

كذلك فقد انتقد فريدريك ثاير (Fredrick Thayer) التنظيم الهرمي في البيروقراطية باعتباره يؤدي إلى التسلط والإستبداد في المنظمة. كما انتقد وارن بينس (Bennis) نظام الرقابة والسلطة في النموذج البيروقراطي والذي، برأيه، لم يعد قادراً (نظراً لجموده وعدم مرونته) على الإستجابة لحاجات المنظمات الحديثة المتغيرة. كذلك يرى بينس أن النظام البيروقراطي لا يمتلك الوسائل الكافية لحل الصراعات داخل التنظيم، كما أن التنظيم الرأسي المتضمن فيه يؤدي إلى خلل في الاتصال داخل المنظمة مما يؤدي إلى تشويه المعلومات. كذلك فإن أعضاء المنظمة يفقدون القدرة على الإبداع في ظل هذا النظام (زويلف والعضايلة، 1996، ص 34-35).

وفي حين ينظر العديد من الباحثين إلى البيروقراطية باعتبارها نظام فعال في الإدارة يتسم بالدقة والتنظيم من خلال الإلتزام بقوانين ولوائح معينة، فإن باركنسون (Parkinson) على النقيض، يصف البيروقراطية بعدم الفعالية في تسيير العملية الإدارية، إذ توجد البيروقراطية مجموعة من الأعمال غير الضرورية والتي من شأنها إضاعة الوقت وتبديد الجهود ككتابة التقارير وحفظ الملفات وتعبئة النماذج (Giddens, 1993، ص 287). وهذا هو المنظور الشائع اليوم عن البيروقراطية، فبعكس منظور فيبر، فإن مفهوم البيروقراطية اليوم يرتبط بالإجراءات البطيئة والمعقدة والجهود المكررة في التنظيم بشكل عام.

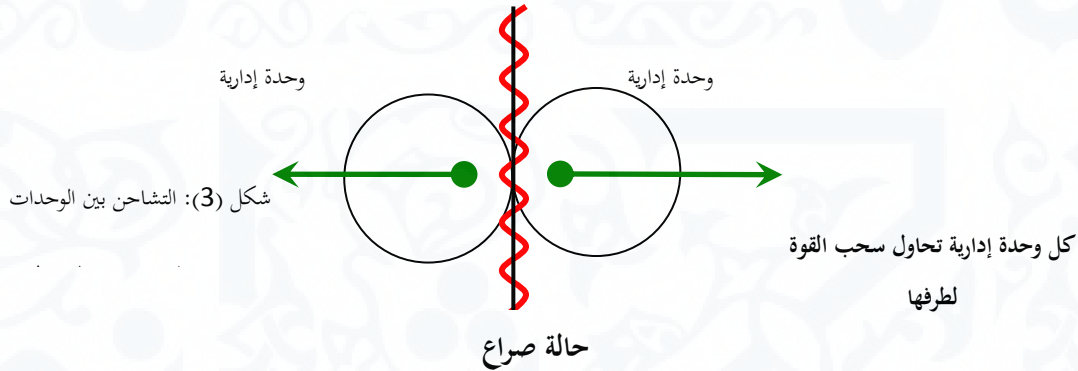
انطلاقاً مما سبق يمكن القول إنه بالرغم من مزايا النظام البيروقراطي كنموذج إداري فعال يتسم بالدقة والتنظيم من خلال الإلتزام بقوانين ولوائح معينة، إلا أنه يوجد منافذ داخل هذا النظام لحدوث حالات من **التشاحن والصراع الداخلي** لا تتعلق بأداء الموظفين أو الإلتزام والتهديب الذاتي للأفراد، أو بشخصية وكاريزما القائد، بل هي نتيجة لهرمية الهيكل الإداري وتوزيع القوة ضمن هذا التنظيم. ومن منافذ التشاحن تلك: أولاً: آلية ممارسة القوة داخل التنظيم بين المستويات الإدارية المختلفة وكذلك بين الوحدات الإدارية المختلفة؛ إذ تحاول كل جهة سحب السلطة إلى طرفها على حساب الجهة الأخرى. فيحاول المستوى الأعلى سحب السلطة لطرفه بتحريك المزيد من مصادر القوة، وفي المقابل يحاول المستوى الأدنى سحب القوة إلى طرفه بتحريك بعض مصادر القوة لصالحه لاكتساب المزيد من القوة وكأداة لمقاومة القوة الأكبر في المستويات الأعلى (شكل 2). أي أنه صراع **للهيمنة والحصول على النفوذ**. ولكن بسبب شرعية قوة من هو في المستوى الأعلى (المستمدة من المنصب الوظيفي) فإنه يسعى **للمحافظة على قوته** وسيادته وذلك بممارسة سلطته **للمحد من قوة من هم في المستوى الأدنى** والهيمنة عليهم بإخضاعهم لقوته عن طريق إصدار التعليمات واللوائح المنظمة لسلوك وتوجهات المستوى الأدنى وزيادة السيطرة والرقابة عليهم.



شكل (2): التشاحن في التنظيم الإداري البيروقراطي

فإذا نظرنا إلى الأقسام والكلبات المختلفة في منظمة الجامعة باعتبارها وحدات إدارية (في نفس المستوى أحياناً كقسمين أو كليتين)، فإن حالة من التشاحن تتواجد بين هذه الوحدات سعياً للحصول على القوة (شكل 3). فهو بذلك صراع للهيمنة والانفراد بعملية اتخاذ القرار. ومن أهم مصادر قوة الوحدات في المنظمات هي السيطرة على الموارد (Control of

(Resources) والاعتمادية، لذا تتنافس الوحدات المختلفة للحصول على الموارد. وتزداد قوة الوحدة في حال اعتماد أخرى عليها لكونها في مستوى أدنى منها أو متفرعة عنها، كما هو الحال في أقسام الطالبات المتفرعة عن أقسام أو كليات رئيسية وتدار من قبل إدارة خارجية (من الكلية الرئيسية في الغالب)، فالقوة المكتسبة للكلية الرئيسية في هذه الحالة هي قوة من خلال الاعتمادية (Power through dependence). فأقسام الطالبات في بعض الكليات في الجامعات السعودية مثلاً تعد وحدات أكاديمية فرعية، تعتمد في اتخاذ قراراتها والحصول على مواردها (تعيين أعضاء هيئة التدريس، تحديد الأجور والعلاوات، تحديد التوجه الأكاديمي، القبول والتسجيل، التمويل، التجهيزات، اتخاذ القرارات، ...) على الكلية الرئيسية.¹

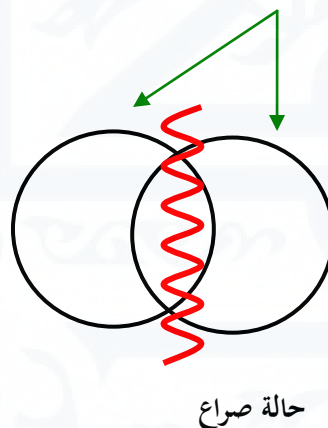


بذلك فإن الوحدة الرئيسية تسيطر على الوحدة الفرعية، حيث تنبثق قوتها من سيطرتها على الموارد واعتمادية الوحدة الفرعية عليها، وكلما زاد اعتماد الوحدة الفرعية على الرئيسية في المنظمة كلما زادت قوة الوحدة الرئيسية مقابل لا استقلالية الوحدة الفرعية وزيادة خضوعها وضعف قوتها.

ثانياً: أسباب تنظيمية متعلقة بدوائر ممارسة القوة "Scope"، ففي حال تداخل دوائر ممارسة القوة بسبب غموض المسؤولية وعدم وضوح السلطة أو عدم وضوح وتداخل الأدوار بين الوحدات الإدارية المختلفة أو بين المناصب المختلفة في المستوى الواحد فإن حالة من التشاحن والصراع تظهر داخل هذه الوحدات أو بين شاغلي تلك المناصب (شكل 4).

ويظهر ذلك في منظمة الجامعة على مستوى العلاقة الإدارية التنظيمية بين الوحدات الإدارية، حيث تتداخل الأدوار بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل، وبين الأقسام وعمادة الدراسات العليا مثلاً، ويتداخل كذلك دور وكالة الجامعة

دوائر ممارسة قوة (Scope)



شكل (4): التشاحن بين الوحدات

¹ يطلق إلمور (Elmore) على هذا النموذج مسمى "نموذج الصراع والمفاوضة - Conflict and Bargaining model" (Boulding, 1990، ص 14).

لأقسام الطالبات¹ في بعض الجامعات السعودية مع دور عميد الكلية ورئيس القسم. كما يظهر ذلك على مستوى المناصب المختلفة في القسم الواحد. ويسبب الصراع داخل المنظمات في العديد من حالاته حالة من الإحباط لدى العاملين وإضعاف التنسيق بين أجزاء المنظمة مما يعوق عملية الإتصال بين الأفراد والجماعات والأقسام.

ثالثاً: تركيز السلطة في المستويات العليا مما يؤدي إلى المركزية في اتخاذ القرار.²

وبالنظر في هذه التحديات التي تواجه منظمة الجامعة نجد أنها تتعاضد وتتجلى بصورة واضحة في أقسام الطالبات في بعض الجامعات السعودية بشكل خاص وذلك لأسباب تنظيمية هي ذاتها المولدة للتشاحنات والتحديات في المنظمة بشكل عام، إلا أنها تتعاضد في تلك الأقسام للأسباب الآتية: أولاً، تعد بعض أقسام الطالبات وحدات إدارية وأكاديمية فرعية تابعة للوحدات الرئيسية في أقسام الطلاب، إذ يوجد في بعض الكليات أقسام للطالبات وأخرى للطلاب منفصلة شكلاً إلا أنها تخضع لذات الهيكل التنظيمي والإداري، فيرأس أقسام الطالبات في الغالب نفس رئيس قسم الطلاب والذي يتبع بدوره لعميد الكلية. لذا فإن أقسام الطالبات تكون في مستوى إداري أدنى من أقسام الطلاب المماثلة لها، وهذا يزيد من اعتمادية أقسام الطالبات على أقسام الطلاب وبالتالي زيادة قوة أقسام الطلاب وهيمنتها، وخضوع أقسام الطالبات.

ثانياً: إن أقسام الطالبات تأتي في نهاية الهيكل الإداري الطويل لمنظمة الجامعة، مما يعني تعدد المستويات الإدارية الأعلى (رئيس القسم وعميد الكلية ووكيلة الجامعة لأقسام الطالبات) (تم استحداث هذا المنصب في العديد من الجامعات السعودية التي تضم أقسام خاصة بالطالبات)) وزيادة المسافة بين أقسام الطالبات وقمة الهرم الإداري، وهذا بالتالي يزيد من خضوع وحدات أقسام الطالبات ويقلل من السلطة الممنوحة لها مما يؤثر سلباً في الانطلاقية والمبادرة والإبداعية.

ثالثاً: إن وجود أقسام الطالبات في نهاية الهيكل الإداري وتعددية تبعيتها واعتماديتها على المستويات الإدارية الأعلى يزيد من فرص حصول صراعات بسبب عدم وضوح الأدوار الناتج عن تداخل دوائر ممارسة القوة بين المستويات والوحدات الإدارية المختلفة، كما هو الحال في تداخل الأدوار بين رئيس القسم وعميد الكلية من جهة وبين دور وكيلة الجامعة لأقسام الطالبات من جهة أخرى وذلك على المستويين الإداري والتنظيمي الأكاديمي.

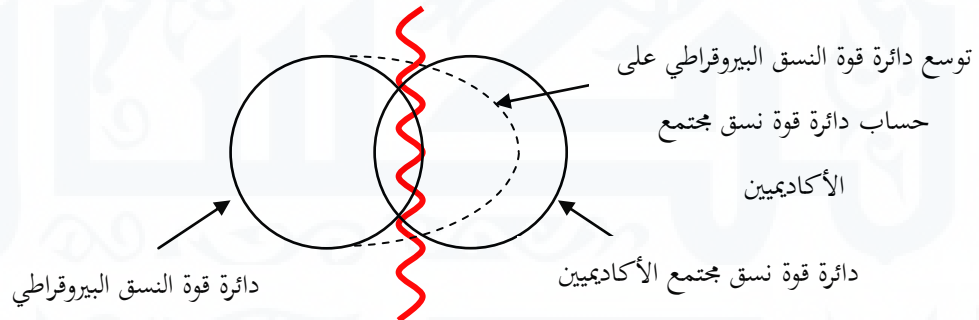
2- نسق مجتمع الأكاديميين Community of Scholars System

على النقيض من النسق البيروقراطي فإن نسق مجتمع الأكاديميين يقوم على مفهوم القوة المكتسبة من المعرفة والتخصص وليس القوة الممنوحة للفرد من خلال منصبه (السلطة) كما في النسق البيروقراطي. فبحسب مقولة فوكو الشهيرة "المعرفة قوة - Knowledge is power" فإن أكاديمي الجامعات يتمتعون بدرجة من القوة تمكنهم من اكتساب مساحة معينة من الحرية في أداءهم التعليمي واستقلالية في إنتاجهم العلمي. وما يعزز ذلك هو ارتباط المهمة الرئيسية للأكاديمي في الجامعة بمعرفته وعطاءه وإنتاجه العلمي وليس بمنصب إداري (كمنصب رئيس قسم أو عميد كلية أو مدير جامعة) قد يشغله الأكاديمي لمدة زمنية معينة ثم لا يلبث أن يعود بعدها لدوره الرئيس كأكاديمي. ويتسم هذا النسق بعلاقات أفقية بين أعضاء مجتمع الأكاديميين أساسها المساواة وتبادل المعرفة والخبرات وتقوم على المشاركة والاتفاق والتعاون والرقابة والالتزام الذاتيين. وهذا ما يدعوه بارسونز (Parsons) بشركة المتساوين (Company of Equals) والتي تقوم على وجود اتفاق واستشارات ديمقراطية بين أعضائها أساسها حرية الأساندة الأكاديميين أو المهنيين واعتماد نظام تعليمي انسيابي من (Baldridge، 1971، ص 13).

¹ تختلف مسميات هذا المنصب في الجامعات السعودية من وكيلة الجامعة لأقسام الطالبات إلى مشرفة أقسام الطالبات إلى عميدة أقسام الطالبات، إلا أن السلطات والمسؤوليات المناطة بهذا المنصب باختلاف مسمياته تعتبر متشابهة إلى حد كبير في معظم الجامعات السعودية.

² تعرف المركزية بأنها تجميع كافة السلطات وحق اتخاذ القرار بيد المستويات القيادية العليا حيث لا تستطيع المستويات الإدارية الدنيا اتخاذ أي قرار دون الرجوع إلى المرجع الأعلى. أما اللامركزية فتعني توزيع السلطات أو الحق في اتخاذ القرارات بين المستويات الإدارية العليا والمستويات الإدارية الدنيا في المنظمة. فالمركزية بذلك تعتبر أحد أدوات البيروقراطية لاحتفاظ بالقوة وتميبتها فهي تضمن تركز القوة بيد الرؤساء.

إن تواجد هذين النسقين (البيروقراطي ومجتمع الأكاديميين) معاً وتداخلهما في منظمة الجامعة برغم اختلافاتهما الجذرية في الحثيات والحركات، ومصادر القوة وتوزيعها، إنما يؤدي بالضرورة إلى تناقضات داخلية في منظمة الجامعة ككل. ومما يزيد من حدة هذه التناقضات هو سيادة النسق البيروقراطي الإداري وإسقاطه على نسق مجتمع الأكاديميين. فتبني النموذج البيروقراطي في إدارة كليات وأقسام الجامعة للحصول، بحسب فيبر، على كفاءة تشغيل عالية من خلال تطبيق مفاهيم العقلانية التي تتسم بتقسيم العمل وتواجد نظام رأسي لتوزيع السلطة يقوم على إصدار الأوامر والخضوع إنما يتناقض جذرياً مع نسق مجتمع الأكاديميين السائد في الكليات والأقسام. فالنسق البيروقراطي يشكل النسق الإداري الرسمي السائد في منظمة الجامعة، والسلطة الممنوحة من خلاله إنما هي سلطة شرعية ترتبط بالمناصب الإدارية في الجامعة وتتوزع تبعاً لهيكلية إدارية رأسية. أما نسق مجتمع الأكاديميين فيشكل النسق غير الرسمي السائد في كليات وأقسام الجامعة، بحيث تعتبر القوة المستخدمة في تسييره قوة مكتسبة من المعرفة والتخصص. ونظراً لاختلاف طبيعة ومصدر كلٍ من القوتين فإن ذلك يوجد منافذ للتشاحن والصراع (Conflict) بين النسقين في محاولة لسيادة أحدهما على الآخر، حيث تختلف درجة التشاحن بينهما تبعاً لفلسفة الجامعة والوحدة الإدارية ضمنها (القسم أو الكلية). فلكل قوة دائرة ممارسة (Scope) إلا أن حدود دوائر ممارسة قوة النسق البيروقراطي وقوة نسق مجتمع الأكاديميين في منظمة الجامعة تبدو متداخلة وغير محددة. وحيث أن سلطة النسق البيروقراطي هي سلطة شرعية، لذا وللحفاظ على ديمومتها وشرعيتها فإنها تعمل على تضيق نطاق دائرة قوة مجتمع الأكاديميين لصالحها، مما يتسبب في كثير من الأحيان بتقييد مساحة حرية مجتمع الأكاديميين، مما يدفعهم إلى مقاومة النسق البيروقراطي (شكل 5). فكما هو معروف في علم القوة فإن المقاومة (Resistance) هي جزء أساس في علاقات القوة، فحيثما ظهرت ممارسة للقوة تظهر المقاومة. إلا أن منظور النسق البيروقراطي لهذه المقاومة يختلف عن ذلك، إذ ينظر إليها باعتبارها "تصرف غير متعاون" مما يدفع بالبيروقراطيين إلى إصدار المزيد من اللوائح للحد من هذه الظاهرة، وتزداد بالتالي المقاومة فيزداد التشاحن. كذلك فإن النسق البيروقراطي ينظر إلى هذه المقاومة بعكس واقعها، إذ يعتبرها حالة خاصة مؤقتة وليست حالة مقاومة طبيعية كما يراها العديد من الباحثين في هذا المجال (كفوكو مثلاً). وهكذا فإن كلاً من النسقين يحاول سحب مزيد من القوة إلى طرفه لتوسيع نطاق دائرة ممارسة قوته أولاً، ولتقليص قوة الآخر والحد من سيادته، ثانياً. فإخضاع المهنيين (ومنهم أكاديميو الجامعات) إلى التنظيم البيروقراطي يؤدي بهم في كثير من الأحيان نتيجة لمقاومتهم، حسب ما يذكر بارسونز (Parsons)، إلى تكوين تركيبة تختلف عن تلك التي تنسم بها الإدارة البيروقراطية. بحيث تقوم هذه التركيبة أساساً على المساواة بدلاً من التوزيع الرأسي للسلطة والمناصب البيروقراطية (Baldridge، 1971، ص 13).



تشاحن بين النسقين

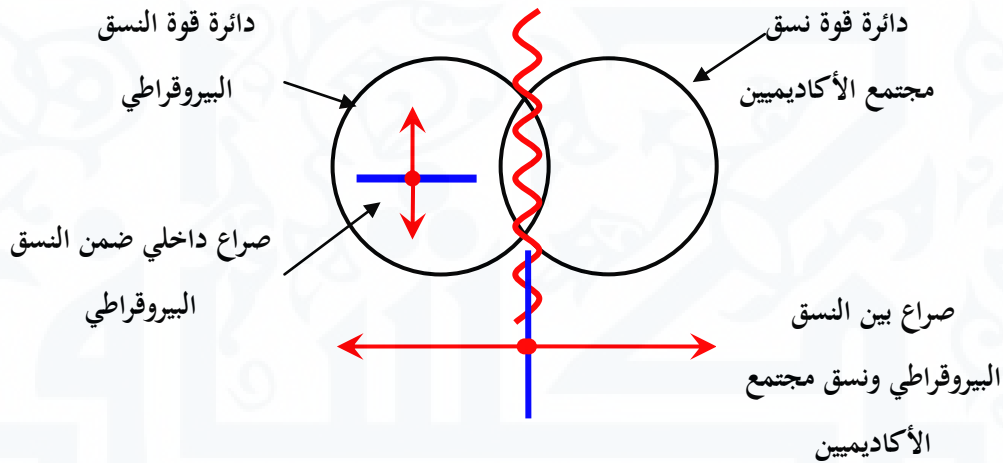
شكل (5): التشاحن بين نسق مجتمع الأكاديميين

والنسق البيروقراطي في منظمة الجامعة

بذلك فإن هيكل توزيع القوة وآليات ممارستها في النسق البيروقراطي تحاصر مجتمع الأكاديميين فتعيقهم وتشكل تحدياً لهم في تحقيق حاجاتهم وأهدافهم، مما قد يوجد تناقضاً بينهم وبين بيروقراطية المنظمة، وتختلف درجة هذا التحدي بحسب طبيعة ودرجة التناقض بين النسقين. ويؤكد ذلك ما أورده كريس أرجيريس (Chris Argyris) في بيانه للتناقض بين الفرد والمنظمة¹؛ إذ يذكر أن التنظيم البيروقراطي يحدد دوراً معيناً للفرد هو الإذعان والخضوع، وهذا لا يتناسب مع طبيعة المجتمع الأكاديمي الذي يسعى للحصول على الحرية والاستقلالية في عمله لتحقيق المزيد من الإبداعية. كما أن هذا التنظيم، كما يذكر أرجيريس، يؤدي إلى توليد التوتر والصراع بين أجزاء المنظمة وإيجاد حالة من التنافس القائم على لعبة النصر والهزيمة (زويلف والعضاية، 1996، ص 82-83). ومما يزيد من درجة هذا التشاحن إشغال بعض الأكاديميين لمناصب إدارية، كمنصب عميد الكلية ورئيس القسم ووكيل الكلية ورئيس اللجنة الأكاديمية ومسجل القسم وغيرها، يتحول خلالها الأكاديمي في جانب كبير من عمله إلى بيروقراطي فيختلط لديه الولاء بين ولاء لنسق مجتمع الأكاديميين بآلياته وبنى القوى فيه والولاء الإداري للنسق البيروقراطي في منظمة الجامعة وما يتسم به من توزيع للقوة وآليات ممارستها. فالدور البيروقراطي يتطلب منه الانخراط في الهيكلية الإدارية الهرمية أما الانتماء إلى نسق مجتمع الأكاديميين فيرفض الهرمية البيروقراطية، فكيف يمكن الجمع بين هذين الموقفين المتضادين في آنٍ واحد، وهنا يحصل الصراع الداخلي بسبب ازدواجية الأدوار.

صراع مزدوج

مما سبق نجد أن تبني منظمة الجامعة للنموذج البيروقراطي في الإدارة يولد منافذ متعددة للتشاحن والصراع، ويتبلور ذلك بشكل صراع داخل النسق البيروقراطي نفسه، وصراع بين النسق البيروقراطي ونسق مجتمع الأكاديميين. فهو بذلك صراع مزدوج ناتج عن توزيع القوة غير المتساوي في منظمة الجامعة وآليات ممارستها (شكل 6).

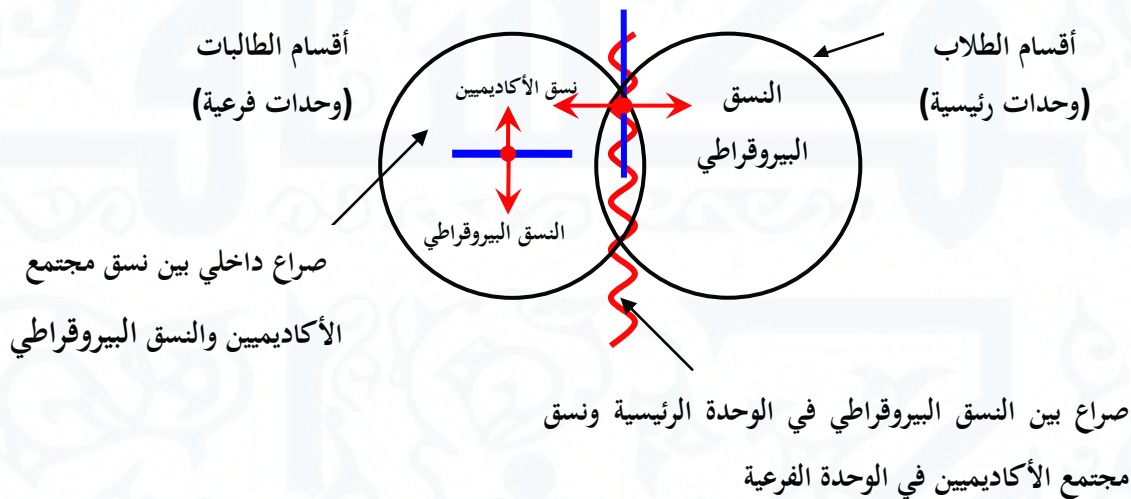


شكل (6): صراع مزدوج في منظمة الجامعة

وربما تشكل أقسام الطالبات في بعض الجامعات السعودية مثلاً جيداً على هذا الصراع المزدوج، بل وتعاضمه بشكل أكبر مما هو عليه في أقسام الطلاب المماثلة نتيجة لتركيبية الهيكل التنظيمي وبنى القوى في منظمة الجامعة (الموضحة أعلاه)، حيث يتولد الصراع بين نسق مجتمع الأكاديميين والنسق البيروقراطي كالاتي، أولاً: صراع إداري داخلي بين أقسام الطالبات وأقسام الطلاب التابعة لها، كما في حالات التعاقد وتحديد الأجور والتمويل واستجلاب الأدوات اللازمة،

¹ لتقليل التناقض بين الفرد والمنظمة، اقترح أرجيريس نموذجاً تنظيمياً جديداً أسماه "النموذج المختلط" (the Mix Model) يقوم على الاهتمام بالعاملين وإشراكهم في اتخاذ القرار، وتحقيق الرقابة الذاتية (زويلف والعضاية، 1996، ص 84).

وما شابه حيث يهيمن النظام البيروقراطي في أقسام الطلاب الرئيسية على أقسام الطالبات الفرعية. ثانياً: صراع داخلي بين نسق مجتمع الأكاديميين والنسق البيروقراطي في أقسام الطالبات. ثالثاً: صراع بين نسق مجتمع الأكاديميين في أقسام الطالبات كوحدات فرعية وبين النسق البيروقراطي في أقسام الطلاب كوحدات رئيسية (شكل 7). بذلك فإن وجود أقسام الطالبات في نهاية السلم الإداري للنسق البيروقراطي ومحدودية مصادر القوة المكتسبة لديهم مقارنة بمن هم في المستوى الإداري الأعلى يؤدي في الغالب إلى زيادة منافذ التشاحن الداخلي وبالتالي تضيق حريات الأكاديميين في أقسام الطالبات أكثر مما عليه الحال في أقسام الطلاب. إذ يتم اتخاذ القرارات المرتبطة بالشؤون الأكاديمية كتوزيع الجداول الدراسية والعبء التدريس لأعضاء هيئة التدريس بشكل مركزي في الغالب، دون معرفة ودراية متعمقة بالوضع الداخلي في أقسام الطالبات. أي أن متخذي القرار في الغالب بعيدون عن موقع التطبيق، وهذا يؤثر سلباً في العملية التعليمية. ولمعالجة هذا الوضع فقد يقوم رئيس القسم بتفويض ممثلة عنه في قسم الطالبات. إلا أن مفهوم التفويض في المنظمات يختلف في جوهره عن مفهوم اللامركزية، فالتفويض معناه نقل الرئيس لجزء من سلطاته لمرؤوسيه ليمارسوها، مع الاحتفاظ بمسؤوليته عن ذلك، فالمسؤولية لا تفوض. أي أن التفويض لا يتضمن إعادة توزيع بنى القوى داخل الأقسام، بل فقط نقل بعض المهام المحددة والتي تبقى ضمن مسؤوليات رئيس القسم، فيحتفظ الرئيس بقوته ويفوض سلطاته. أي أن التفويض في نهاية الأمر ما هو إلا ممارسة رئيس القسم لقوته/سلطته، فهو من يقرر التفويض ولمن، وكذلك إلغائه متى شاء.



شكل (7): تعاضم الصراع في أقسام الطالبات

إلى أين؟

من خلال قراءة تحليلية نظرية لبنى القوى في منظمة الجامعة، حاول البحث تسليط الضوء على التحديات الممكن أن تواجهها منظمة الجامعة نتيجة لأسباب تنظيمية تتعلق بتلك البنى وآليات عملها في الجامعة، وبخاصة في ظل وجود نسقين مختلفين جذرياً في الحثييات والحركيات ومصادر القوى (النسق البيروقراطي والنسق الأكاديمي)، وسيادة أحدهما على الآخر، فتظهر تلك التحديات بشكل صراعات وتشاحنات داخلية تزداد حدتها كلما تباين توزيع القوى بين الأطراف المعنية، وكلما ازداد طول السلم الإداري لتزيد المسافة بين مستويات النظام.

أما السؤال المطروح: ما هو الحل وكيف يمكن تخفيف حدة هذه الصراعات وتحقيق هيكل إداري أفضل في الجامعات؟ فهناك بعض التوجهات التي ترى أن قدراً معيناً من الصراع ضروري لازدهار المنظمة، إلا أن ذلك يعتمد على نظرة المنظمة لمفهوم التشاحن: هل هو تشاحن يسيء لعمل المنظمة (dysfunctional conflict) لذا يجب معالجته بفرض المزيد من القوة المركزية لتحقيق درجة أعلى من النظام وكبت التشاحن، أم تشاحن إيجابي (functional conflict) يعمل كجزء من وظيفة المنظمة لتطويرها وزيادة الإبداعية بين أعضائها. ولكن السؤال المطروح هنا، ما هو "القدر المعين"

الذي تكون معه حالات التشاحن مقبولة وتدفع المنظمة إلى الإبداعية والتطوير، أي متى يكون التشاحن سلبي مدمر لعمل المنظمة ومتى يكون إيجابي؟ إن هذا التوجه للمنظمة وتحديد هذا القدر من المرونة في إدارة الصراع داخل المنظمة إنما يقرره متخذو القرار في المنظمة ممن يملكون السلطة الأعلى أي بالرجوع إلى الهيكل الإداري الرأسي الذي تحكمه بنى القوى السائدة فيه، فالقضية الأهم لمتخذي القرار هي كيفية تحقيق هدف المنظمة وتحفيز العمل وزيادة الإنتاجية. وربما لا يتسع المجال هنا للدخول في حيثيات ذلك، ولكن باختصار فإن هذا القرار هو في نهاية الأمر ممارسة للقوى لتحقيق هدف المنظمة، وسيادة للنسق البيروقراطي في الجامعة مما يتناقض مع نسق مجتمع الأكاديميين الذي يسعى لتحقيق المزيد من الحرية من خلال توزيع أفضى للقوى، والذي سيكون الدافع لهم لتحقيق المزيد من الإبداعية وتحقيق هدف الجامعة ككل.

إن إلغاء الصراع أمر لا يمكن تحقيقه بشكل مطلق، إلا أن احتواء الصراع وتحويله إلى صراع إيجابي، كما هو الغالب داخل نسق مجتمع الأكاديميين، أمر مهم، ولتحقيقه لا بد من الإلمام بكيفية إدارة الصراع داخل المنظمات. فبتبسيط الضوء على جذور التشاحن، يحاول هذا البحث إدارة وتقليل الصراع داخل منظمة الجامعة. بذلك يبقى السؤال قائماً: كيف يمكن تخفيف هذه الصراعات وتحقيق هيكل إداري أفضل في الجامعات؟

إن عملية البحث عن هيكل إداري بديل للجامعات، إنما يتطلب بحثاً ودراسة متعمقين. لكن ما يجب تأكيده هنا هو أن أي محاولة لتغيير أو إصلاح التركيبة التنظيمية لمنظمة الجامعة لا يمكن أن تتم دون إحداث تغيير في بنى القوى وآليات عملها. فتغيير الحال بتغيير الأفراد شاغلي المناصب قد لا يؤدي للتطوير المنشود، إذ لا يتضمن ذلك تغييراً في بنى القوى في المنظمة بل تغييراً في الأشخاص فقط، وهؤلاء سرعان ما يتشكلون حسب صلاحياتهم فتعود البنية المولدة للتشاحن للعمل مرة أخرى. كذلك فإن فصل أقسام الطالبات إدارياً عن أقسام الطلاب (كما حصل مؤخراً في بعض الجامعات السعودية) مع الاستمرار في تبني النموذج البيروقراطي ذاته في هيكل القوى سيؤدي إلى تخفيف بسيط لحدة تلك التحديات والتشاحن؛ فهذا سيقال من طول السلم الإداري وبالتالي المسافة بين أقسام الطالبات ورأس الهرم الإداري مما سيزيد قليلاً من السلطة الممنوحة لأقسام الطالبات. أي أن الحل لا بد أن يشمل تغييراً جذرياً. فهل يكمن الحل في سيادة نسق مجتمع الأكاديميين على النسق البيروقراطي فيكون الأخير داعم للأول في تسيير شؤونه؟

إن طبيعة البيئة الداخلية للوحدات المختلفة في منظمة الجامعة (الأقسام والكليات) تجعل تأثير القائد محدوداً. فنظراً لتمتع الأكاديميين بمستوى معارف والتزام وخبرة مرتفعين فإن ذلك يجعل من غير الضروري وجود قائد يسيطر عليهم ويملي عليهم ما يجب وما لا يجب فعله. لذا قد يكمن الحل بإعادة هيكل أقسام وكليات الجامعات لتتبنى نظام يجمع بين مجتمع الأكاديميين كنسق رئيس، يدعمه نظام بيروقراطي إداري يساعد فقط في توفير ما يلزم لتسيير النسق الأول. أما عملية اتخاذ القرارات في هذا النمط فتكون بيد مجتمع الأكاديميين الذين يعملون ضمن مجموعة من القواعد والقوانين التي تشكل إطاراً توجيهياً عاماً لهم لا يحد من حريتهم في اتخاذ القرارات بل يعمل على إطلاقها لتحقيق المزيد من الإبداعية. أما آلية العمل فتكون من خلال فرق عمل تُشكل لتقوم بأداء مهام معينة في المنظمة، فلا يوجد بذلك علاقات رأسية قوامها الهيمنة والخضوع وإصدار الأوامر، بل بيئة ذات علاقات أفقية ورقابة محدودة جداً مع مزيد من المحاسبة في الإنجازات. إلا أن هذا الوضع بحاجة إلى الكثير من الأبحاث والدراسات للوصول إلى التركيبة الأمثل التي لا تقيد الأفراد ولا تسبب في الوقت ذاته تسبباً في استخدام الموارد. ولكن ما يجب التأكيد عليه هنا هو أنه لا يمكن إيجاد هيكل تنظيمي أمثل لجميع الجامعات، بل لا بد من تقويم الهياكل التنظيمية البديلة لكل جامعة على حدة في ضوء ظروفها وبيئتها الداخلية والخارجية.

المراجع العربية:

- بدوي، أحمد (1993). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت، مكتبة لبنان.
- بشايرة، أحمد (1991). **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية**. عمان - الأردن، دار الفرقان.
- جرينبرغ، جيرالد؛ بارون، روبرت (2004). **إدارة السلوك في المنظمات**. ترجمة د. رفاعي رفاعي واسماعيل بسيوني. الرياض، دار المريخ للنشر.
- زويلف، مهدي؛ العضيلة، علي (1996). **إدارة المنظمة: نظريات وسلوك**. عمان - الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Abercrombie, N; Hill, S; Turner, B (1994, 3rd ed.). **Dictionary of Sociology**. London, Penguin Books.
- Baldrige, J (1971). **Power and conflict in the university**. New York, John Wiley & Sons.
- Boulding, K (1990). The school as organization. In G. Clabaugh & E. Rozycki **Understanding schools: the foundation of education**. NY, Harper & Rowe.
- Clegg, S (2006). **Power and organizations**. London, Sage.
- Dahl, R (1991, 5th ed.). **Modern political analysis**. New Jersey, Prentice -Hall.
- Giddens, A (1993, 2nd ed.). **Sociology**. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A (1995, 2nd ed.). **A contemporary critique of historical materialism**. Hampshire, MacMillan.
- Hindess, B (1996). **Discourses of power: from Hobbes to Foucault**. Oxford, Blackwell.
- Martin, J (2005, 3rd ed.). **Organizational Behaviour and management**. London, Thomson.
- McLean, I (1996). **Oxford concise dictionary of politics**. Oxford, Oxford University Press.
- McShane, S & Glinow, M (2010, 5th ed.). **Organizational behavior**. Boston, McGraw-Hill.
- Pfeffer, J (1993). **Managing with power: politics and influence in organizations**. Massachusetts, Harvard Business School Press.
- White, M (2007). Workplace conflict: the good, the bad, and the ugly.
http://www.associatedcontent.com/article/300839/workplace_conflict_the_good_the_bad_pg2.html?cat=72. Accessed on 24 October, 2011.
- Wrong, D (1979). **Power: its forms, bases and uses**. Oxford, Basil Blackwell.
- Yaverbaum, E & Sherman, E (2008) Conflict. An article from the internet, accessed on 24 October 2011. <http://www.netplaces.com/leadership/>

منهج ياقوت الحموي في معجمي الأدباء والبلدان - دراسة مقارنة

الباحث. علياء جاسم

أ.م.د. سامي حمود

Yakoot al-Hamawi's Approach in his Two Books, " Mu'jam al-Udaba'" (Book of Literary Men) and "Mu'jam al-Buldan"(Book of Countries)-A Comparative Study

Assis. Prof. Sami Hmood Ph.D.

Alya' Jasim

Abstract

Yakoot al-Hamawi is considered one of the great scholars in Arab Islamic history for what he had left to us of books that attract the historians' and researchers' attention to him in old and recent times. Numerous studies passed through his life, upbringing, attributes, and his age, teachers and works. These studies described al-Hamawi as a man of letters and geography but skipped over the fact that he is a historian. Hence, we have been urged to present this study which illustrates this point through a comparison between his approaches in his major books which are "The Book of Literary Men" and "The Book of Countries" which contain important political, economic, social, cultural, and literary information, not to mention the historical content because he depended in writing them on historical sources. Although "The Book of Countries" is a gazetteer, it contains historical information so it is considered a link between history and geography.

المقدمة:

يعد ياقوت الحموي عالماً من اعلام التاريخ العربي الاسلامي لما تركه لنا من مؤلفات وجهت اليه أنظار المؤرخين والباحثين قديماً وحديثاً فكانت العديد من الدراسات التي اهتمت بحياته ونشأته واخلاقه وصفاته ومقومات شخصيته وعصره وشيوخه ومؤلفاته واغلب هذه الدراسات وصفت ياقوت انه اديب وجغرافي واغفلت عن وصفه مؤرخاً مما اثار اهتمامنا وآثرنا تقديم دراسة بهذا الشأن من خلال مقارنة بين منهجه في ابرز واشهر مؤلفاته وهما معجمي الادباء والبلدان وتأتي اهميتهما من خلال ما تضمناه من معلومات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وادبية فضلاً عن المادة التاريخية لاعتماده في التأليف على مصادر تاريخية، فعلى الرغم من ان معجم البلدان هو من المعجمات الجغرافية الا انه تضمن معلومات تاريخية، ويعتبر حلقة وصل بين علمي التاريخ والجغرافيا، لذا جاءت هذه الدراسة بعنوان (منهج ياقوت الحموي في معجمي الادباء والبلدان دراسة مقارنة)، وقد ركزت هذه الدراسة على محاور اساسية وهي كالتالي :

اولاً : اسمه ونشأته وولادته ووفاته .

ثانياً: منهجه في معجم الادباء .

ثالثاً: منهجه في معجم البلدان .

رابعاً: مقارنة بين منهجه في المعجمين .

أولاً : ياقوت اسمه ونشأته ومولده ووفاته :

هو ابو عبد الله ياقوت بن عبد الله⁽¹⁾ الحموي⁽²⁾ _ نسبة الى مولاه عسكر -⁽³⁾
 _ رومي الاصل⁽⁴⁾، نشأ في بغداد⁽⁵⁾، ولقب شهاب الدين⁽⁶⁾، وقد أخطأ ابن العماد الحنبلي⁽⁷⁾ عندما لقبه (أبو الدر) وهو
 شخص آخر اسمه ايضاً ياقوت بن عبد الله الرومي الشاعر المتوفي 622هـ/ 1125م⁽⁸⁾، وهناك شخص آخر اسمه
 ياقوت ايضاً وهو أديب المتوفي 618هـ/ 1221 م⁽⁹⁾.
 ولد ياقوت الحموي سنة (574هـ/ 1178م) أو (575هـ/ 1179م) اذ قال المنذري⁽¹⁰⁾ الذي عاصره وسمع منه:
 "سمعتة يقول مولدي سنة اربع أو خمسة وسبعين يعني وخمسمائة ببلاد الروم". وذكر هذا التاريخ معظم من ترجم له⁽¹¹⁾.
 ويبدو على الأرجح ان مولده في حدود 575هـ/ 1179م لان ياقوت الحموي قال في ترجمته لنصر بن الحسن بن
 جوشن بن منصور⁽¹⁾ (ت 588هـ/ 1192م) : "وقد ادركته صغيراً ولم القه"⁽²⁾ وقال في ترجمة المبارك بن المبارك⁽³⁾
 (ت 585هـ/ 1189م) : "وقد ادركته صغيراً ولم القه الا انني لم اره لصغر السن حينئذ"⁽⁴⁾.

1 . الحموي، ياقوت بن عبد الله (ت: 626هـ/ 1228م)، معجم الادباء، تحقيق: احسان عباس، دار الغرب الاسلامي، (بيروت، 1993)، 855/2، ابن المستوفي، شرف الدين ابي البركات مبارك بن احمد اللخمي الاربلي (ت: 637هـ/ 1239م)، تاريخ اربل المسمى نباهة البلد الخامل بمن ورده من الاماثل، حققه وعلق عليه: سامي بن السيد خماس الصفار، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، (بغداد، 1980)، ق1/319، النجار البغدادي، محب الدين ابي عبد الله محمد بن محمود (ت: 643هـ/ 1245م)، المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطاء، ط2، الكتب العلمية، (بيروت، 1425)، 192/21، القفطي، جمال الدين ابي الحسن علي بن يوسف (ت: 646هـ/ 1248م)، انباه الرواة على انباه النحاة، تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم، ط2، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، (مصر، 1430)، 74/4، ابن الشعار الموصل، كمال الدين ابي البركات المبارك (ت: 654هـ/ 1256م)، قلائد الجمان في فرائد شعراء هذا الزمان المشهور بعقود الجمان في شعراء هذا الزمان، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1426)، 179/9، المنذري، زكي الدين ابو محمد عبد العظيم بن عبد القوي (ت: 656هـ/ 1258م)، التكملة لوفيات النقلة، تحقيق: بشار عواد معروف، (بلا، دت)، 1337/4، ابن خلكان، ابي العباس شمس الدين احمد بن محمد بن ابي بكر (ت: 681هـ/ 1282م)، وفيات الاعيان وابناء ابناء الزمان، حققه: احسان عباس، دار صادر، (بيروت، دت)، 127/6، الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت: 748هـ/ 1347م)، تاريخ الاسلام ووفيات المشاهير والاعلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1407)، 266/45، الصفدي، صلاح الدين بن ابيك (ت: 764هـ/ 1362م)، الوافي بالوفيات، باعتناء: ابراهيم شيوخ، المعهد الالماني للأبحاث الشرقية، (بيروت، 1430)، 45/28، الدلجي، شهاب الملة والدين احمد بن علي (ت: 838هـ/ 1434م)، الفلاكة والمفلكون، مطبعة الاداب، (النجف، 1385)، ص 122، ابن العماد، شهاب الدين ابي الفلاح عبد الحي بن احمد بن محمد الحنبلي (ت: 1089هـ/ 1678م)، شذرات الذهب في اخبار من ذهب، حققه وعلق عليه: محمد الارناؤوط، دار ابن كثير، (بيروت، 1412)، 212/7، القمي، عباس (ت: 1359هـ/ 1940م)، الكنى والالقب، مكتبة الصدر، (طهران، دت)، 194/2.

2 . النجار البغدادي، المستفاد... 192/21، ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 127/6، الذهبي، سير اعلام النبلاء، تحقيق: بشار عواد معروف ومحي هلال السرحان، مؤسسة الرسالة، (بيروت، 1413)، 312/22، العبرفي خبر من غير، حققه: ابو هاجر محمد السعيد بن بيسوني زغلول، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1405)، 198/3، الزركلي، خير الدين (ت: 1410هـ/ 1989م)، الاعلام، ط5، دار العلم للملايين، (بيروت، 1980)، 131/8.

3. وهو عسكر بن ابي نصر بن ابراهيم الحموي، التاجر الذي اشترى ياقوت الحموي. ينظر: ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 127/6.
 4 . القفطي، انباه الرواة...، 74/4، ابن الشعار الموصل، قلائد الجمان...، 197/9، ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 127/6، الكتاني، السيد الشريف محمد بن جعفر (ت: 1345هـ/ 1926م)، الرسالة المستطرفة لبيان مشهور كتب السنة المشرفة، دار الفكر، (دمشق، 1964)، ص205، الزركلي، الاعلام، 131/8.

5 . ابن الشعار الموصل، قلائد الجمان، 197/9، ابن خلكان، وفيات الاعيان، 127/6، ابن العماد، شذرات الذهب، 212/7.
 6 . ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 127/6، الصفدي، الوافي بالوفيات، 45/28، ابن حجر، شهاب الدين احمد ابن علي بن محمد (ت: 852هـ/ 1351م)، لسان الميزان، منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ط2، (بيروت، 1390)، 239/6، ابن العماد، شذرات الذهب...، 212/7.

7 . شذرات الذهب، 122 / 5، الغساني، إسماعيل بن العباس (ت 803هـ/ 1400م)، العسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك، تح شاكر محمود عبد المنعم، دار البيان، (بغداد، 1975)، 439/ 2.

8 . ياقوت بن عبد الله مهذب الدين أحد أدباء العصر وشعرائه المجيدين نشأ ببغداد حفظ القرآن قرأ في المدرسة النظامية العلوم الادبية والعربية، توفي 622هـ/ 1125م ينظر: الحموي، معجم الادباء، 6 / 2804.

9 . ياقوت بن عبد الله الرومي نزيل الموصل الكاتب الاديب النحوي اوجد عصره في جودة الخط واتقانه قصده الناس من مختلف البلاد ويذكر ياقوت أنه شاهده عام 613هـ/ 1216م في الموصل وشاهد عنده العديد من الكتب توفي سنة 618هـ/ 1221م .

ينظر: الحموي، معجم الادباء، 6 / 2805.

10 . التكملة ...، 4 / 1338.

11 . ابن المستوفي، تاريخ اربل، ق1/319، ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 6 / 139.

وتوفي ياقوت في حلب في رمضان سنة 626هـ / 1228م⁽⁵⁾.

ولد ياقوت في بلاد الروم - كما اسلفنا - الا انه نشأ نشأة عربية اسلامية اذ أُسِر من بلاد الروم وهو صغير وابتاعه تاجر يسكن بغداد يعرف بعسكر الحموي فاتخذة مأخذ الولد⁽⁶⁾، وعلمه شيئاً من اللغة والنحو ليكون له عوناً في ضبط وإدارة أمور تجارته واشغله بالاسفار⁽⁷⁾ وزار ياقوت عدة مدن منها بلجان⁽⁸⁾ وديسير⁽⁹⁾ وكيش⁽¹⁰⁾ وقد زار مصر مرات عدة⁽¹¹⁾، وفي سنة (596هـ/ 1199م) اعتقه موله على اثر نبوة جرت بينهما، فعمل ياقوت في نسخ الكتب⁽¹²⁾، فعطف عليه موله واعاده للعمل معه، فarsله في تجارة إلى كيش وفي اثناء عودته توفي سيده فعاد واعطى زوجته واولاده ربح التجارة التي كان قد ارسله فيها وحصل هو على رأس المال واخذ يتاجر بين كيش والشام ومصر وجعل بعضها في تجارة الكتب⁽¹³⁾.

اما عن حياة ياقوت العلمية فقد مر بمراحل عدة في حياته ساعدته على صقل ثقافته فمن دخوله الكتاب لتعلم القراءة والكتابة إلى عمله في النسخ ودخوله عالم الكتب ومؤلفيها وقد نسخ ما يقارب ثلاثمائة مجلد⁽¹⁴⁾ فساعدته هذه الحرفة على الاتصال بمشاهير العلماء والمؤلفين والادباء. فبعضهم كانوا اصدقاء له وبعضهم كانوا شيوخ له افاد منهم على درجات متفاوتة⁽¹⁵⁾.

وقد أخطأ أحد الباحثين بقوله: "ان ياقوت بلا شيوخ تتلمذ عليهم"⁽¹⁶⁾، فنجد انه يذكر شيوخه في مؤلفاته معترفاً بفضل الاستاذ على تلميذه ومن اشهر شيوخه:

- 1- سالم بن أحمد بن سالم ابو الصقر المرجيء المعروف بالمنتخب البغدادي المتوفى (611هـ/ 1214م)⁽¹⁷⁾: ذكر ياقوت⁽¹⁸⁾ انه اول شيخ قرأ عليه في دمشق وقرأ عليه اللغة العربية والعروض.

¹. هو ابو مرهف نصر بن الحسن بن جوشن بن منصور ابن حميد ابن اثال العيلاني النميري كان قارئاً اديباً شاعراً مجيداً وقرأ الادب برع في الشعر فمدح الخلفاء والوزراء وكان منقطعاً إلى الوزير ابن هبيرة وقد أدركه. ياقوت صغيراً توفي سنة 588هـ/ 1192م. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 2748/6.

². معجم الادباء، 2748/6.

³. هو ابو بكر المبارك بن المبارك بن سعيد الدهان المعروف بالوجيه، ولد سنة 502هـ / 1108م. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 2263/5.

⁴. الحموي، معجم الادباء، 2261/5.

⁵. القفطي، انباه الرواة...، 77/4؛ ابن الشعار الموصلي، قلاند الجمان...، 198/9؛ المنذري، التكملة...، 1337/4؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 139/6؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 313/22؛ العبر...، 198/13؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 47/28؛ الدلحي، الفلاحة والمفلكون، ص 122؛ ابن حجر، لسان الميزان، 240/6؛ ابن العماد، شذرات الذهب...، 214/7؛ الكتاني، الرسالة السمتطرة، ص 205.

⁶. ابن المستوفي، تاريخ اربل، ق 527/1؛ القفطي، انباه الرواة...، 75/4؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 128/6.

⁷. ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 128/6.

⁸. بلجان: قرية بين البصرة وعبدان ذكر ان رآها مراراً كان اخرها 588 هـ، او بعدها وهي فرضة مراكب كيش التي تحمل بضائع الهند. ينظر: الحموي، معجم البلدان 479/2.

⁹. دنيسر: بلدة عظيمة من نواحي الجزيرة قرب ماردين يقول رأيتها وانا صبي وقد صارت قرية ثم رأيتها بعد ذلك بنحو ثلاثين سنة وقد صارت مصرأ: ينظر: الحموي، معجم البلدان، 478/2.

¹⁰. كيش: هي جزيرة قيس في بحر عمان وهي مرفأً مراكب الهند. ينظر: الحموي، معجم البلدان، 497/4.

¹¹. ابن الشعار الموصلي، قلاند الجمان...، 197/5.

¹². القفطي، انباه الرواة، 75/4.

¹³. المصدر نفسه، 75/4.

¹⁴. القفطي، انباه الرواة، 81/4؛ السعدي، عباس دراسة في التراث الجغرافي العربي، دار الطليعة، (بيروت، 1992)، ص 11؛ الحلو، عبد الفتاح محمد، اعلام التراث الإسلامي، مكتبة عكاظ، (الرياض، 1981)، ص 126.

¹⁵. بني ياسين، يوسف أحمد، بلدان الأندلس في اعمال ياقوت الحموي الجغرافي، (574-626هـ/ 1178-1229م)، مركز زيدان للتراث والتاريخ، ط1، (بلا، 2004)، ص 59.

¹⁶. ادهم، علي، بعض مؤرخي الإسلام، المؤسسة العربية، (لبنان، 1974)، ص 151.

¹⁷. الخوانساري، محمد باقر الموسوي، روضات الجنات في احوال العلماء والسادات، تحقيق: اسد الله اسماعيليان، (طهران، 1392)، 28/4.

¹⁸. معجم الادباء، 1339/3.

- 2- تقي الدين عبد العزيز بن محمود الجنازدي البغدادي يكنى ابو محمد (ت 611هـ/ 1214م): يعرف بابن الاخضر قال ياقوت عنه: "لم يكن لاحد من شيوخ بغداد الذين ادركناهم اكثر من سماعه مع ثقة وامانة، وصنف مصنفات كثيرة في علم الحديث مفيدة"⁽¹⁾.
- 3- ابو بكر المبارك بن ابي الازهر سعيد الملقب بالوجيه الدهان الواسطي (ت 612هـ/ 1215م)⁽²⁾: النحوي الضرير كان بارع في العربية والفارسية والرومية والتركية والارمنية والحشية والزنجية⁽³⁾.
- 4- تاج الدين، زيد بن الحسن بن زيد الكندي البغدادي (ت 613هـ/ 1216م): المقرئ النحوي اللغوي شيخ القراء والنحاة بالشام ومسند العصر⁽⁴⁾.
- 5- عبد الخالق بن صالح بن علي بن زيدان المسكي⁽⁵⁾ (ت 614هـ/ 1217م): وهو نحوياً لغوياً لقيه ياقوت في مصر عام (611هـ/ 1214م) وقرأ عليه كتاب "الانتصار" لعبد الله بن بري المقدسي⁽⁶⁾ (ت 582هـ/ 1194م).
- 6- القاضي عبد الصمد بن محمد بن ابي الفضل الانصاري الحرساني (ت 614هـ/ 1217م): ولي القضاء بدمشق في كهولته كان قد تفقه على كبار العلماء في الحديث في بغداد وخراسان ودمشق⁽⁷⁾.
- 7- محب الدين ابو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت 616هـ/ 1219م): النحوي الفرضي اللغوي جمع فنون من العلم وله مصنفات عدة منها اعراب القرآن الكريم، واعراب الحديث، وشرح ديوان المتنبي وغيرها⁽⁸⁾. اشار اليه ياقوت بانه شيخه⁽⁹⁾.
- 8- ابو المظفر عبد الرحيم بن الحافظ ابي سعد عبد الكريم بن ابي بكر السمعاني (ت 617هـ/ 1220م)⁽¹⁰⁾: ذكر ياقوت⁽¹¹⁾ انه تردد إلى مجلسه في مرو وسمع منه وذلك عام (615هـ/ 1218م) وهو فقيه ومحدث وله كتاب في الانساب⁽¹²⁾.
- 9- المؤيد بن محمد بن علي الطوسي (ت 617هـ/ 1220م)⁽¹³⁾: كان مقرئاً محدثاً اخذ عنه ياقوت علم الحديث ذكره ياقوت بانه شيخه، مسند خراسان وانتهى اليه علم الاسناد بنيسابور⁽¹⁴⁾.
- 10- محمد بن سعيد بن يحيى بن علي الواسطي المعروف بابن الديبثي (ت 637هـ/ 1239م): قال عنه ياقوت "شيخنا الذي استفدنا منه وعنه اخذنا"⁽¹⁾، صنف تاريخ واسط وذيل على تاريخ بغداد، اهتم بالحديث ورجاله⁽²⁾.

¹ معجم البلدان، 2/ 165؛ ابن تغري بردي، جمال الدين ابي المحاسن يوسف (ت 874هـ/ 1470م)، النجوم الزاهرة في حضرة ملوك مصر والقاهرة، قدم له وعلق عليه محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1992)، 6/ 212.

² ابي الفداء، عماد الدين إسماعيل بن محمد (ت 732هـ/ 1960م)، المختصر في اخبار البشر، (القاهرة، 1315)، 3/ 116؛ ابن العماد، شذارت الذهب، 5/ 53؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 6/ 214.

³ الحموي، معجم الادباء، 5/ 2263.

⁴ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 6/ 216؛ الذهبي، العبر، 3/ 155.

⁵ مسكة: قرية من قرى عسقلان ينتسب اليها جماعة من علماء مصر. ينظر: الحموي، معجم البلدان، 5/ 128.

⁶ الحموي، معجم البلدان، 5/ 128؛ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن ابي بكر بن محمد (ت 911هـ/ 1505م)، بغية الوعاة في اخبار اللغويين والنحاة، تح محمد ابو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط2، (بلا، 1979)، 2/ 75.

⁷ الحموي، معجم البلدان، 3/ 127؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 6/ 220.

⁸ ابن الديبثي، ابي عبد الله محمد بن سعيد، المختصر المحتاج اليه، تحقيق: مصطفى جواد، مطبعة الزمان، (بغداد، دت)، 3/ 141-142؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 6/ 246؛ القفطي، انباه الرواة، 4/ 39-45.

⁹ الحموي، معجم البلدان، 4/ 465.

¹⁰ ابن النجار، المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 2004)، 21/ 118؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 3/ 209-215؛ الذهبي، العبر، 3/ 174.

¹¹ الحموي، معجم البلدان، 1/ 10.

¹² مرو: مدينة قديمة تعرف بمرور الشاهجان ازلية البناء، من مدن خراسان وهي في ارض مستوية بعيدة من الجبال وارضها سيخة كثيرة الرمال وابنتها من طين. ينظر: ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل البغدادي النصيبي (ت: 350 هـ/ 961م)، صورة الارض، منشورات مكتبة الحياة، (بيروت، 1973)، ص 364.

¹³ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 6/ 251؛ الذهبي، العبر، 3/ 76.

¹⁴ الحموي، معجم البلدان، 4/ 245.

11- ابو البقاء يعيش بن علي بن يعيش الاسدي (ت 643هـ -1245م): عالم بالنحو واللغة درس بحلب والموصل ذكره ياقوت الحموي بشيخنا⁽³⁾.

12- جمال الدين الاكرم ابو الحسن علي بن يوسف الشيباني القفطي (ت 646هـ/1248م): من الكتاب البارزين في النثر والنظم عارفاً باللغة والنحو والفقه والحديث وعلوم القرآن والاصول والمنطق والحكمة والنجوم والهندسة والتاريخ⁽⁴⁾.

13- القاسم بن أحمد بن الموفق الأندلسي اللورقي (ت 661هـ/1262م): من علماء لورقة في الأندلس، امام في العربية وعالم بالقراءة وعلم الكلام والفلسفة وقرأ بدمشق ودرس بها⁽⁵⁾، لقيه ياقوت بحلب في سنة (618هـ/1221م) وقال: "فجزت من لقائه بالامنية واقتضبت من فوائده كل فضيلة شهية"⁽⁶⁾.

ثانياً: منهج ياقوت الحموي في كتابه معجم الادباء :

سنحاول دراسة منهجه وفق نقاط اساسية وهي :

1 . صفة كتاب معجم الادباء.

2 . الخطة العامة لكتاب معجم الادباء.

3 . مصادر ياقوت الحموي في كتابه معجم الادباء.

1 . صفة كتاب معجم الادباء:

ان الصفة العامة لكتاب معجم الأدباء انه كتاب تراجم ألا انه يمتاز عن غيره من كتب التراجم بأنه اختص بالادباء، لاسيما ذوي التأليف منهم فقال ياقوت في مقدمته: "وجمعت في هذا الكتاب ما وقع الي من أخبار النحويين، واللغويين، والنسابين، والقراء المشهورين، واصحاب الرسائل المدونة، وأرباب الخطوط المنسوبة والمعينة، وكل من صنف في الادب تصنيفاً او جمع في فنه تأليفاً..."⁽⁷⁾، وان من جملة شروط تراجمه ان يكون من ذوي الخطوط المنسوبة، فقال في ترجمة احمد بن الحسن بن محمد اليماني: "...رجل اديب الا ان الغالب عليه الخط، وذكرنا له انما لحسن خطه الذي بلغ الغاية..."⁽⁸⁾، وقال في ترجمة احمد بن محمد بن سعيد: "...وانما ذكرناه لما اشترطنا في اول الكتاب من ذكر ارباب الخطوط المنسوبة فذكرناه لما وصف به... من جودة الخط"⁽⁹⁾، وفي ترجمته ليحيى بن خالد بن برمك قال: "انما دخل في شرط كتابنا من جهة بلاغته وتقدمه على اكثر اهل عصره في الانشاء والكتابة وما صدر عنه من الحكم والاقوال..."⁽¹⁰⁾، ومن شروط تراجمه ايضا ان يشتهر بتصنيف كتاب فقال: "من عرف بالتصنيف واشتهر بالتأليف وصحت روايته وشاعت درايته...، فهذا الكتاب عشه ووكره..."⁽¹¹⁾، وقال في ترجمة محمد بن احمد بن محمد: "...لم يكن من اهل الادب فيجب ذكره، انما ذكرته لانه الف كتاب تاريخ بخارى..."⁽¹²⁾، اما تسمية كتابه فقد تعددت مسمياته فتارة يذكره ياقوت

¹. جواد، مصطفى، الضائع من معجم الادباء، شركة المعرفة، (بغداد، 1990)، ص147.

². الذهبي، العبر، 3/ 230.

³. الحموي، معجم الادباء، 2/ 841، 869؛ معجم البلدان، 1/ 508؛ القفطي، انباه الرواة، 4/ 39-35؛ الذهبي، العبر، 3/ 249.

⁴. الحموي، معجم البلدان، 7/ 77؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 5/ 361؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 6/ 361؛ الذهبي، العبر، 3/ 255.

⁵. المقرئ، أحمد بن التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، احسان عباس، دار صادر، (بيروت، 2004)، 2/ 50؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 5/ 445.

⁶. الحموي، معجم الادباء، 5/ 2189.

⁷. الحموي، معجم الادباء، 7/ 1.

⁸. المصدر نفسه، 1/ 232.

⁹. المصدر نفسه، 1/ 474.

¹⁰. المصدر نفسه، 6/ 289.

¹¹. المصدر نفسه، 8/ 1.

¹². المصدر نفسه، 5/ 2349.

بعنوان ((كتاب الأدباء))⁽¹⁾، وأخرى بعنوان ((أخبار الأدباء))⁽²⁾، وثالثة ذكره بعنوان ((معجم الأدباء))⁽³⁾، ووسمه في مقدمته بقوله: "وقد سميت هذا الكتاب أرشاد الأريب الى معرفة الاديب"⁽⁴⁾.

اما عن تاريخ تأليف معجم الأدباء فلم يحدد ياقوت بداية تأليفه له - على نحو ما كان في معجم البلدان - وقال في مقدمته: "قما زلت منذ غذيت بغرام الادب والهمت حب العلم والطلب مشغوفاً بإخبار العلماء، متطلعاً الى انباء الادباء..."⁽⁵⁾، وقال⁽⁶⁾: "اني وردت امد⁽⁷⁾ في سنة ثلاثة وتسعين وخمسائة وانا في عنفوان الشباب وريعه، فبلغني ان بها علي بن الحسين... المعروف بشميم الحلي"⁽⁸⁾، وقال في موضع اخر من معجمه: "وكنيت مذ وردت الى امد في شهر سنة اربع وتسعين وخمسائة فرأيت اهلها مطبقين على وصف هذا الشيخ - شميم الحلي - فقصدته الى مسجد الخضر... فسلمت عليه وجلست بين يديه... قلت له: انما جئت أقتبس من علوم المولى شيئاً، فقال: واي علم تحب؟ قلت له: أحب علوم الادب..."⁽⁹⁾.

نستنتج مما تقدم ان ياقوت كان مهتماً بإخبار الادباء منذ شبابه ومن المحتمل انه قد بدأ بتأليف معجمه خلال هذه الفترة - من سنة زيارته لمدينة أمد حتى سنة وفاته 626هـ/1228م - واخذ يضيف الى تراجمه وعليها حتى سنة وفاته 626هـ/1228م، فقال في ترجمة القاسم بن القاسم بن عمر: "... مات بحلب في يوم الخميس رابع ربيع الاول سنة ست وعشرين وستمائة"⁽¹⁰⁾، وارج وفات محمد بن احمد بقوله: "مات في اول رجب سنة خمس وعشرين وستمائة"⁽¹¹⁾ اما عن طبعات كتاب معجم الادباء فهي اربع طبعات كانت الطبعة الاولى بتحقيق، الاستاذ مارجليوث وقد طبعت بمطبعة هندية بمصر في سبعة اجزاء ما بين سنة (1907-1927)، والطبعة الثانية كانت احسن من الاولى اذ بلغ عدد تراجمها (1041) ترجمة حيث زاد عن الطبعة الاولى لـ (66) ترجمة، اما الطبعة الثالثة فقد زاد فيها (28) ترجمة عن الطبعة السابقة اذ بلغ عدد تراجمها (1069) ترجمة وهي بتحقيق الدكتور احمد فريد رفاعي، وتقع في عشرين جزءاً. اما الطبعة الرابعة وهي طبعة دار الغرب الاسلامي وتحقق الدكتور احسان عباس وهي المعتمدة في هذه الدراسة.

2 . الخطة العامة لكتاب معجم الادباء:

ان الغرض الاساس للكتاب هو تراجم الادباء ومن عرف له مصنف ومن بديع منهج ياقوت انه سبق تراجمه بفصلين: اهتم الاول بفضل الادب واهله وذم الجهل وحمله، والثاني خصصه لبيان فضيلة علم الاخبار، وبدأ معجمه بمقدمة اوضح فيها بعد الحمد والثناء لله تعالى والصلاة على النبي واله الكرام، اوضح فيها سبب تأليفه للمعجم وذكر اهم المصادر التي اعتمدها في تأليفه فضلاً عما عاناه وقاساه من مشقة وبين منهجه في التأليف، ومن ثم وقف على غرض تأليف المعجم وهو تراجم الادباء فرتبها على حروف المعجم فقال: وجعلت ترتيبه على حروف المعجم: "اذكر اولاً من اول اسمه الف، ثم من اول اسمه باء ثم تاء الى اخر الحروف، والتزم في ذلك في اول الحرف من الاسم وثانية وثالثة ورابعة - على نحو ما رتب عليه تراجم معجم البلدان -...، وأفردت في آخر كل حرف فصلاً اذكر فيه من اشتهر بلقبه او نسبه او

1 . المصدر نفسه، 21/58، 124/5، 147، 291، 4/171، 194، 3/415، 425، 2/1.

2 . المصدر نفسه، 240/359، 5/175، 3/347، 2/1.

3 . المصدر نفسه، 482/126، 308، 327، 4/1.

4 . الحموي، معجم الادباء، 15/1.

5 . المصدر نفسه، 5/1.

6 . المصدر نفسه، 2205 /5.

7 . أمد: مدينة في الجزيرة من ديار بكر على جبل من غربي دجلة مطل عليها، وعليها سور اسود من حجارة الارحية. ينظر: ابن حوقل، ص 201.

8 . شميم الحلي: هو ابا الحسن علي بن الحسن بن عنتر بن ثابت المعروف بشميم الحلي شاعر ونحوي ولغوي من اهل الحلة المزيدية. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 1689/4.

9 . الحموي، معجم الادباء، 1690-1689/4.

10 . المصدر نفسه، 2218-2217/5.

11 . المصدر نفسه، 2391/6.

كنيته...⁽¹⁾، علما ان ياقوت لم يفرد فصلا او بابا خاصا في معجمه لمن عرفت بالأدب من النساء، أما جعل تراجمهن ضمن باقي التراجم.

اهم ما امتاز به معجم الادباء هو صفتي الشمول والتنوع فلم يقتصر على ترجمة ادباء بلد دون اخر او عصر دون اخر، وأشار الى ذلك بقوله: "ولم اقصد ادباء قطر، ولا علماء عصر، ولا اقليم معين، ولا بلد مبين، بل جمعت البصريين والكوفيين والبغداديين والخراسانيين والحجازيين واليمنيين والمصريين والشاميين والمغربيين وغيرهم على اختلاف البلدان وتفاوت الازمان..."⁽²⁾.

3 . مصادر ياقوت الحموي ومنهجه في البحث والتأليف في كتابه معجم الادباء:

تنوعت مصادر ياقوت الحموي في معجم الادباء لاهتمامه بعلم الادب، واحوال الادباء فكان دائم السؤال عن احوالهم فقال: "فما زلت، مشغولاً بإخبار العلماء متطلعاً الى انباء الادباء، اسائل عن احوالهم...، واطوف على مصنف فيهم... فما وجدت في ذلك تصنيفاً شافياً". فكان ذلك دافعا له في تأليف معجمه.

كان ياقوت قد اطلع على كم من المصنفات لاسيما انه كان قد عمل بنسخ الكتب بالاجرة⁽³⁾، فضلا عن ان الكتب كانت مادة من مواد تجارته ويشير الى ذلك بقوله: "وكنيت في سنة سبع وستمائه قد توجهت الى الشام وفي صحبتي كتب من العلم اتجر فيها"⁽⁴⁾، ويمكن تصنيف مصادر ياقوت في معجم الادباء الى:

أ. الكتب.

ب. اللقاءات والمسائل.

أ. الكتب

تمثل الكتب مصدر اساسي من مصادر ياقوت في معجم الادباء وان كان قد وصفها: "انها لاتشفي الغليل وتداوي لوعة العليل"⁽⁵⁾، ومع ذلك فهو يذكر جملة من المصادر التي اعتمد عليها ونقل فوائدها وعلى اختلاف موضوعاتها من النحو والادب فمن كتب النحو ذكر: "صنف ابو عبيد الله محمد بن عمران المرزباني كتاباً صغيراً كبيراً... فينبغي ان يسمى مسند النحويين، وقد وقفت على هذا الكتاب وهو تسعة عشر مجلداً، ونقلت فوائده الى هذا الكتاب... ثم الف ابو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان كتاباً صغيراً في نحاة البصرة، نقلنا أيضاً فوائده الى هذا الكتاب، ثم جمع في ذلك ابو بكر محمد بن حسن الاشبيلي كتاباً لم يقصر فيه... وقد نقلنا فوائده ايضاً الى هذا الكتاب، ثم الف القاضي ابو المحاسن المفضل بن محمد كتاباً لطيفاً نقلنا فوائده".

ومن كتب الادب التي نقل عنها ياقوت وأشار اليها: "ألف علي بن فضال المجاشعي كتاباً وسماه (شجرة الذهب في اخبار اهل الادب) وقع الى منه شيء...، ثم ألف الكمال عبد الرحمن بن محمد بن الانباري كتاباً اسماه (نزهة الالباء في اخبار الادباء)"⁽⁶⁾.

ومن اصناف الكتب التي اطلع عليها ياقوت واعتمدها كمصدر من مصادر معجمه هي كتب اللغة، اذ انه قد ذكر في طيات معجمه بعض المسائل اللغوية، فمثلا في ترجمة عثمان بن عيسى بن منصور بن محمد البلطي⁽⁷⁾ قال: "وله ابيات يحسن في قوافيها الرفع والنصب والخفض:

اني امرو لايطيبيني الشادن الحسن القوام

رفع القوام بالحسن صفة مشبهة بأسم الفاعل والتقدير الحسن قوامه كما يقول مررت بالرجل الحسن وجهه ونصبه على النسبة بالمفعول به وخفضه بالاضافة"⁽¹⁾.

1 . الحموي، معجم الادباء، 8 / 1.

2 . المصدر نفسه، 9-8/1.

3 . القحطاني، انباه الرواه...، 75/4؛ ابن الشعار الموصلي، فلائد الجمان...، 198/9؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان...، 127/6.

4 . الحموي، معجم الادباء، 218/5.

5 . المصدر نفسه، 5/1.

6 . المصدر نفسه، 7-6.

7 . المصدر نفسه، 1610/4.

ومن جملة ما اعتمد عليه ياقوت من مصادر في معجمه هي كتب التاريخ كتاريخ بغداد للخطيب البغدادي⁽²⁾ وتاريخ مدينة دمشق للحافظ الدمشقي⁽³⁾، فضلاً عن كتب التاريخ الإداري مثل كتب الوزراء⁽⁴⁾، وكتب الامالي⁽⁵⁾ التراجم والأنساب⁽⁶⁾ وغيرها.

ب . اللقاءات والمسائل: كان لرحلات ياقوت ولقاءاته بالأدباء دور في رفده بالمعلومات التي ضمنها معجمه وأشار الى ذلك بقوله: "فإما من لقيته او لقيته فأورد لك من اخباره وحقائق اموره مالا اترك بعد تشوقاً الى شيء من خبره"⁽⁷⁾. وكان ياقوت دائم السؤال عن احوال الادباء ففي ترجمة الحسن بن عبد الله بن سعد بن حكيم العسكري. قال: "ولقد طال تطوافي وكثر تسالي عن العسكريين ابي احمد وابي هلال، فلم الق من يخبرني عنهما بجلية خبر حتى وردت دمشق في سنة اثنتي عشرة وستمئة في جمادي الاخرة ففاوضت الحافظ تقي الدين اسماعيل بن عبد الله فذكر لي..."⁽⁸⁾. كذلك الحال في ترجمة اسماعيل بن حماد الجوهري حيث قال: "وكننت بحلب في سنة احدى عشرة وستمئة في منزل القاضي الاكرم والصاحب الاعظم ابي الحسن علي بن يوسف... فتجارينا امر الجوهري وما وفق له من حسن التصنيف ثم قلت له: ومن العجيب أني بحثت عن مولده ووفاته بحثاً شافياً، وسألت عنهما الواردين من نيسابور فلم أجد مخبراً عن ذلك..."⁽⁹⁾.

ثالثاً : منهج ياقوت الحموي في كتابه معجم البلدان :

سنتكون الدراسة على ثلاث نقاط - على نحو ما كان في معجم الأدباء - وهي :

1. صفة كتاب معجم البلدان.
2. الخطة العامة لكتاب معجم البلدان.
3. مصادر ياقوت الحموي ومنهجه في البحث والتأليف في كتابه معجم البلدان.
1. صفة كتاب معجم البلدان :

وصف ياقوت كتابه بقوله : " ان كتابي هذا أوجد في بابيه، مؤمر على اضرايه..."⁽¹⁰⁾، ووصفه أهل المعرفة انه: "دائرة معارف جغرافية مهمة"⁽¹¹⁾، وانه منجم للمعرفة الجغرافية⁽¹²⁾، ولم يقتصر فيه ياقوت على دراسة جزء معين من العالم الإسلامي فوزع ترجمته للمواضع بالسوية على العالم الاسلامي والشرق الاقصى⁽¹³⁾ أي انه يشمل وصف لكل العالم الذي عرفه المسلمون⁽¹⁴⁾ من الاندلس الى بلاد ما وراء النهر والهند والحال التي كانت عليه في القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي⁽¹⁵⁾، فجاءت مادته متنوعة .

1. الحموي، معجم الادباء، 1618/4.
2. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 1/ 40، 191، 262، 462، 550 / 2، 620، 788، 866، 1283 / 3، 2959 / 5، 2327.
3. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 1/ 102، 91، 161، 233، 384، 474، 534 / 2، 572، 726، 777، 866، 930 / 3، 1130، 1606، 2064 / 4، 2278، 2303
4. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 1/ 133، 135، 144، 1685، 1709 / 4، ...
5. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 1/ 553، 766، 1031/3، 1043، 2123 / 4، 2244، ...
6. ينظر: الحموي، معجم الادباء، 1/ 102، 461، 768 / 2، 872، 1982 / 5، 2062، 2259، 2349.
7. الحموي، معجم الادباء، 7/1.
8. المصدر نفسه، 2/ 911.
9. المصدر نفسه، 2/ 658.
10. الحموي، معجم البلدان، 1 / 13.
11. العزاوي، عباس، التعريف بالمؤرخين في عهد المغول والتركماني، (بغداد، 1957)، ص 10 .
12. زيادة، نقولا، الجغرافية والرحلات عند العرب، دار الكتاب اللبناني، (بيروت، 1962)، ص 65 .
13. كراتشوفسكي، اغناطيوس يوليانيوفتش، تاريخ الادب الجغرافي العربي، نقله الى العربية: صلاح الدين عثمان هاشم، لجنة التأليف والترجمة، (بلا، د. ت)، ق 1 / 342 .
14. حميدة، عبد الرزاق، اعلام الجغرافيين العرب ومقتطفات من آثارهم، دار الفكر، (دمشق، 1416)، ص 448.
15. احمد، نفيس، جهود المسلمين في الجغرافية، ترجمة: فتحى عثمان، دار القلم، (بلا، د. ت)، ص 87.

وقال فيه المستشرق كراتشوفسكي : " انه جماع للجغرافيا في صورها الفلكية والوصفية واللغوية وللرحلات ايضاً، كما تنعكس فيه الجغرافيا التاريخية الى جانب الدين والحضارة والانثولوجيا⁽¹⁾ والادب الشعبي والادب الفني في القرون الستة الاولى للهجرة⁽²⁾ "، فأصبح موسوعة جغرافية لا غنى عنها⁽³⁾، وهو من افضل المصادر التي نملكها⁽⁴⁾، وافضل مصنف عربي من نوعه لمؤلف عربي للعصور الوسطى⁽⁵⁾، اما صفة ياقوت في معجم البلدان فهو يبدو مؤرخاً للبلدان بما يذكر من فتوحها واحكام اراضيها واخبارياً بما يروي من اخبارها ... ولغوياً بما يذكر من اشتقاق اسمائها ... وجغرافياً بما يذكر من اقاليمها ... ونسابة بما يروي من الاشعار التي قيلت فيها⁽⁶⁾.

عليه نستطيع ان نصف معجم البلدان انه: (موسوعة)، وهو حسب اعتقادي جدير بهذه الصفة من حيث المضمون والترتيب فقد تضمن معلومات جغرافية وتاريخية وادبية واجتماعية واقتصادية وسياسية وادارية فضلاً عن المعتقدات الدينية التي كانت سائدة قبل وبعد الاسلام، وبين المواقع التي عرفها العالم الاسلامي آنذاك، اما من حيث الترتيب فقد رتبها على حروف المعجم وهو ترتيب سهل وسلس للمستفيدين منها وكتبها بأسلوب ادبي رائع ينم عن اتقان اللغة العربية وموثقة بمصادر معروفة معتمدة.

اما عن التسمية وسبب التأليف فقد ذكر ياقوت في مقدمته بعد الحمد والثناء لله تعالى: "هذا كتاب في اسماء البلدان، والجبـال، والادوية، والقيعان، والقرى، والمحـال، والـاوطان، والبحار، والـانهار، والغدران، والاصنام، والابداد، والـاوثن"⁽⁷⁾ وقد اختصر ياقوت هذه التسمية بعبارة موجزة في لفظها معبرة في معناها وفحواها وقال: "... وسميته معجم البلدان اسم مطابقاً لمعناه"⁽⁸⁾ وأشار الى سبب تأليفه في المقدمة وقال : "...وكان من أول البواعث لجمع هذا الكتاب، أنني سُئلت بمرور الشاهجان، في سنة خمس عشرة وستمئة، في مجلس شيخنا الامام السعيد الشهيد فخر الدين أبي المظفر عبد الرحيم ابن الإمام الحافظ تاج الاسلام أبي سعد عبد الكريم السمعاني تغمدهما الله برحمته ورضوانه، عن حباشة اسم موضع جاء في الحديث النبوي، وهو سوق من أسواق العرب في الجاهلية . فقلت: أرى أنه حُباشة بضم الحاء، قياساً على أصل هذه اللفظة في اللغة، لان الحُباشة: الجماعة من الناس من قبائل شتى، وحُبشت له حُباشة أي جمعت له شيئاً. فأنبى لي رجل من المحدثين، وقال: انما هو حُباشة بالفتح. وصمم على ذلك وكابر، وجاهر بالعناد من غير حجة وناظر، فأردت قطع الاحتجاج بالنقل، إذ لا معول في مثل هذا على اشتقاق ولا عقل، فأستعصى كشفه في كتب غرائب الأحاديث، ودواوين اللغات مع سعة الكتب التي كانت بمرور يومئذ، وكثرة وجودها في الوقوف، وسهولة تناولها، فلم أظفر به إلا بعد انقضاء ذلك الشغب والمراء، ويأس من وجوده ببحث واقتراء، فكان موافقاً والحمد لله لما قلته، ومكياً بالصاع الذي كلته، فألقي حينئذ في روعي افتقار العالم إلى كتاب في هذا الشأن مضبوطاً، وبالاتقان وتصحيح الألفاظ بالتقيد مخطوطاً، ليكون في مثل هذه الظلمة هادياً، وإلى ضوء الصواب داعياً ..."⁽⁹⁾.

اما عن تاريخ تأليف معجم البلدان ومدة التأليف فلا جدال في ان موسوعة مثل معجم البلدان تحتاج الى فترة ليست بالقصيرة لتأليفها لا سيما ان مؤلفها كان يتوخى الدقة فيما يكتب والوثاقة فيما ينقل، ويتضح ذلك جلياً من خلال الاطلاع على الموارد والمصادر التي اعتمدها ياقوت في تأليف موسوعته التي استغرقت مدة قاربت العشر سنوات، ست سنوات منها في كتابة المسودة والاربعة الباقية في تبييض معلوماته، فضلاً عن بعض الاضافات، فبدأ ياقوت في التأليف سنة 615هـ/1218م ويشير الى ذلك عند حديثه عن سبب التأليف بقوله : " انني سُئلت بمرور الشاهجان في سنة خمس عشرة

1 . وهو علم الاجناس والفصائل اللغوية. ينظر: كراتشوفسكي، تاريخ الادب الجغرافي، ق 1 / 335.

2 . تاريخ الادب الجغرافي العربي، ق 1 / 335 .

3 . حميدة، اعلام ...، ص 448.

4 . المرجع نفسه، ص 450.

5 . كراتشوفسكي، تاريخ الادب الجغرافي، ق 1 / 335 .

6 . المنجد، صلاح الدين، اعلام التاريخ والجغرافية، مؤسسة التراث العربي، (بيروت، 1959)، ص 74 .

7 . الحموي، معجم البلدان، 1 / 7 .

8 . المصدر نفسه، 1 / 15 .

9 . الحموي، معجم البلدان، 1 / 15 .

وستمائة⁽¹⁾، وعندما انهي المسودة اشار الى ذلك فقال : " وكان فراغي من هذه المسودة في العشرين من صفر سنة 621 بثغر حلب "⁽²⁾، اما بداية تبييضه للكتاب فذكر : " وكان شروعي في هذا التبييض في ليلة احدى وعشرين من محرم سنة خمس وعشرين وستمائة ... "⁽³⁾ .

يعد كتاب معجم البلدان من اهم مؤلفات ياقوت التي حققت له شهرةً بين المستشرقين وقد طبع عدة مرات كان اولها ما بين (1866- 1873م) في لايبسك بستة مجلدات واشرف على تحقيقه وطبعه المستشرق فرديناند قستنفلد، وطبع للمرة الثانية في القاهرة سنة 1906م، وطبع في طهران في مطبعة منشورات الاسدي سنة 1965م، كما طبعته دار احياء التراث العربي في بيروت سنة 1416هـ في اربع مجلدات، وكان لدار صادر في بيروت سنة 1968م طبعة في خمسة مجلدات، وآخر طبعة اصدرتها دار صادر سنة 2010م في سبعة مجلدات الخمسة الاولى منها متن الكتاب والمجلدان الاخيران فهارس وهي الطبعة المعتمدة في هذه الدراسة.

2. الخطة العامة لكتاب معجم البلدان:

قسم ياقوت كتابه الى خمسة ابواب الحقها بالغرض الاساسي للكتاب وهو تراجم المواضيع وسبقه بمقدمة تضاهي مقدمات المؤلفات الحديثة من حيث استيعابها لكل مقومات المقدمات العلمية، وهي دليل على ما تمتع به ياقوت من مكانة علمية واطلاع واسع على المصادر نتيجة عمله في نسخ الكتب - كما اسلفنا - واستعرض ياقوت في مقدمته الدوافع والاسباب لتأليف معجمه وأشار الى اهم المصادر التي اعتمدها في مؤلفه، ووضح بصورة مختصرة منهجه في التأليف . وذكر عناوين الابواب الخمسة فكان الباب الاول تحت عنوان: في صفة الارض وما فيها من الجبال والبحار وغير ذلك، والباب الثاني: في ذكر الاقاليم السبعة واشتقاقها والاختلاف في كفيته، وحمل الباب الثالث عنوان : في تفسير الالفاظ التي تكرر ذكرها في هذا الكتاب، وسمى الباب الرابع : في بيان حكم الارضين والبلاد المفتوحة في الاسلام والباب الخامس والاخير وسمه : في جمل من اخبار البلدان، وأشار ياقوت الى هذه التقسيمات في مقدمته وقال : " وقدمت امام الغرض من هذا الكتاب خمسة ابواب... "⁽⁴⁾ .

وبعد هذه التقسيمات يعود راجعاً الى الغرض الاساسي للكتاب وهو ترجمة المواضيع فيرتب التراجم على حروف المعجم مراعيًا الحرف الاول والثاني والثالث والرابع والخامس ... الخ من اسم الموضوع، ثم يقسم الحرف الى ثماني وعشرون باباً على عدد حروف المعجم فأول موضع يترجمه يبدأ بحرف الالف ويضعه في (باب الهمزة والالف وما يليهما)⁽⁵⁾، والباب الثاني هو : (باب الهمزة والباء وما يليهما)⁽⁶⁾ وهكذا الى ان يصل الى الباب الثامن والعشرون ضمن تراجم الحرف الواحد فيسمى الباب الاخير من تراجم حرف الالف ب : (باب الهمزة والياء وما يليهما)⁽⁷⁾ واتبع هذا التقسيم مع كل الحروف وأشار الى ذلك بقوله : " اقسمة الى ثمانية وعشرون كتاباً على عدد حروف المعجم، ثم اقسام كل كتاب الى ثمانية وعشرين باباً للحرف الثاني للأول، والتزم ترتيب كل كلمة منه على اول الحرف وثانيه وثالثه ورابعه، والى أي غاية بلغ، فأقدم ما يجب تقديمه بحكم ترتيب : أ ب ت ث... على صورته الموضوعية له، من غير نظر الى اصول الكلمة وزوائدها... "⁽⁸⁾، وقصد ياقوت من هذا الترتيب هو : " تسهيل طريق الفائدة من غير مشقة "⁽⁹⁾ .

3. مصادر ياقوت الحموي ومنهجه في البحث والتأليف في كتابه معجم البلدان:

- 1 . الحموي، معجم الادباء، 1 / 10 .
- 2 . المصدر نفسه، 5 / 457 .
- 3 . المصدر نفسه، 1 / 15 .
- 4 . المصدر نفسه، 1 / 15 .
- 5 . الحموي، معجم البلدان، 1 / 49 .
- 6 . المصدر نفسه، 1 / 59 .
- 7 . المصدر نفسه، 1 / 287 .
- 8 . المصدر نفسه، 1 / 15 .
- 9 . المصدر نفسه، 1 / 15 .

تعددت مصادر ياقوت الحموي في معجم البلدان بسبب اطلاعه الواسع وكثرة اسفاره مداومته على الاستفسار والسؤال لذا يمكن تقسيم مصادره الى :

1. الكتب، 2. اللقاءات، 3. الرحلات والمشاهدات، 4. النقولات

1. الكتب :

تمثل الكتب اهم مصادر ياقوت لاسيما انه عاش في فترة شهدت ازدهاراً للعلم وانتشاراً للمكتبات العامة العامة بمئات المجلدات كما يصفها ياقوت وفي مختلف الامصار ففي مكتبات ساوة⁽¹⁾ يقول : " وكان بها داراً للكتب لم تكن في الدنيا اعظم منها... " ⁽²⁾ .

وفي حديثه عن مرو ⁽³⁾ يشير الى : " كثرة كتب الاصول المتقنة بها " ⁽⁴⁾ ويصف خزائن الكتب فيها بقوله : " ... وفيها عشر خزائن للوقف لم ارفي الدنيا مثلها كثرة وجوداً ... وكانت سهلة التناول لا يفارق منزلي منها مائتا مجلد واكثر بغير رهن ... فكنت ارتع فيها واقتبس من فوائدها " ⁽⁵⁾ .

كان ياقوت دائم الترحال مما ساعده على الاطلاع على أكبر قدر من الكتب وفي شتى المواضيع ومن خلال البحث في معجم البلدان يمكن تصنيف الكتب التي اطلع عليها الى :

- أ. كتب الجغرافيا .
- ب. دواوين الشعراء .
- ج. كتب الحديث والسير والمغازي والفتوح .
- د. كتب الرجال .

أ. كتب الجغرافيا : من المؤكد ان تأليف معجم جغرافي تكون مصادره بالدرجة الاساس هي كتب الجغرافية وقد اشار ياقوت الى المصادر التي افاد منها في مقدمة معجمه بقوله : " ... وابو سعيد الاصمعي، ظفرت به رواية لابن دريد عن عبد الرحمن عن عمه، ... وابو زياد الكلابي ذكر في نوادره صدرأ صالحاً وقفت على اكثره، ومحمد بن ادريس بن ابي حفصة وقفت له على كتاب سماه مناهل العرب، وهشام بن محمد الكلبى، وقفت له على كتاب سماه اشتقاق البلدان، وابو القاسم الزمخشري له كتاب لطيف في ذلك . ولم يسم الكتاب .، وابو الحسن العمراني تلميذ الزمخشري، وقف على كتاب شيخه وزاد عليه رأيته، ثم وقفني صديقنا الحافظ ابو عبد الله محمد بن محمود النجار جزاه الله خيراً على مختصر اختصره الحافظ ابو موسى محمد بن عمر الاصفهاني من كتاب الفه ابو الفتح نصر بن عبد الرحمن الاسكندري النحوي فيما ائتملف واختلف من اسماء البقاع فوجدته تأليف رجل ظابط ... ووجدت الحازمي رحمه الله قد اختلسه وادعاه ... " ⁽⁶⁾ واكد افادته من هذه الكتب بقوله : " وهذه الكتب المدونة التي نقلت منها " ⁽⁷⁾ .

ب. دواوين الشعراء : على الرغم من ان اصل موسوعة ياقوت معجم جغرافي الا ان الاشعار اخذت حيزاً واسعاً فيها وكانت مادة لاغنى لياقوت عنها، لذا شكلت الدواوين مصدراً مهماً من مصادر تأليفها، وأشار الى ذلك بقوله : " ثم نقلت من دواوين العرب ... " ⁽⁸⁾ .

1. ساوة: قرية في الطريق بين همدان والري بينهما اثنا وعشرون فرسخاً. ينظر: الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت: 900هـ/ 1494م)، الروض المعطار في خبر الاقطار، حققه: احسان عباس، مكتبة لبنان، ط2، (بيروت، 1984)، ص297.

2. الحموي، معجم البلدان، 3 / 179 .

3. المصدر نفسه، 5 / 114 .

4. المصدر نفسه، 5 / 114 .

5. المصدر نفسه، 5 / 114 .

6. الحموي، معجم البلدان، 1 / 11 .

7. المصدر نفسه، 1 / 12 .

8. المصدر نفسه، 1 / 12 .

ج. كتب الحديث والسير والمغازي والفتوح: ان السبب المباشر الداعي لياقوت على تأليف موسوعته وكما ذكر هو ذلك⁽¹⁾ انه سُئل عن موضع جاء في حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، فمن الطبيعي ان تكون كتب الحديث مصدراً من المصادر التي اعتمدها في التأليف، لاسيما انه كان يذكر عند ترجمة المواضع ان اسمها ورد في حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) او انه (صلى الله عليه وآله وسلم) مر بها في غزوة من غزواته معتمداً في ذلك على كتب السير والمغازي.

اما اعتماده على كتب الفتوح كمصدر في تأليف موسوعته فإنه كان يذكر سنة فتح المسلمين للموضع وقائد فتحه وأشار الى ذلك بقوله: " ... وفي أي زمان فتحه المسلمون وكيفية ذلك ومن كان اميره " ⁽²⁾ .

د. كتب الرجال: ان السبب الذي جعل ياقوت يعتمد على كتب الرجال ويعتبرها مصدراً من مصادر موسوعته هو انه كان يذكر أشهر الرجال الذين انتسبوا للموضع الذي يترجم له ويبين موقف كتب الرجال منه واشهر من تلقى عليهم علومه والرواة عنه، مما جعلها مصدراً لاغنى لياقوت عنها.

2. اللقاءات: جمع ياقوت مادة موسوعته من اللقاءات أي لقاءاته مع العلماء والرواة وأشار الى ذلك بقوله: " ثم نقلت ... من افواه الرواة " ⁽³⁾ او من اشخاص زاروا الموضع المترجم له او انتسبوا له، وكان يوثق ذلك بقوله: " خبرني رجلٌ من اهلها فقيه " ⁽⁴⁾ او يقول: " اخبرني بذلك جماعة من اهل ... " ⁽⁵⁾، وكان لا ينقل الا عن يثق به فيقول: " اخبرني من اثق به " ⁽⁶⁾ .

وبذلك تكون اللقاءات قد شكلت مصدراً مهماً من مصادر موسوعة ياقوت .

3. الرحلات والمشاهدات: كان ياقوت دائم الترحال بحكم عمله في التجارة - كما اسلفنا - او بحثاً عن الكتب لجمع مادة مؤلفاته مما اتاح له فرصة مشاهدة مختلف المدن والمواضع، وقد وظف هذه المشاهدات في وصف المواضع التي ترجمها وضمنها موسوعته، وكان قد زار ما يقارب مائة واربعين موضعاً وعبر عن مشاهداته بعبارة: " رأيته " ⁽⁷⁾، شاهدها ⁽⁸⁾، مررت بها ⁽⁹⁾، اجتزتها بها ⁽¹⁰⁾، فارقتها ⁽¹¹⁾ تركتها ⁽¹²⁾، وست مواضع اشار اليها بقوله: " عهدي بها " ⁽¹³⁾ .

ومعنى المشاهدة لا يقف عند حد مشاهدة المواضع بل قد يشمل ايضاً مشاهداته للخطوط - خطوط العلماء - والتي اشار اليها بقوله: " قرأت بخط ... " ⁽¹⁴⁾، وقد تسبقها عبارة الوجادة ⁽¹⁵⁾ فيقول: " وجدت بخط ... " ⁽¹⁶⁾ . كما تشمل مشاهداته للكتب فقال: " قرأت في كتاب ... " ⁽¹⁷⁾، رأيت في كتاب ... ⁽¹⁾، ويستخدم احياناً عبارة الوجادة فيقول: " وجدته في كتاب ... " ⁽²⁾ وتظم ايضاً مشاهداته للعلماء والاشخاص فقال: " رأيته ... " ⁽³⁾، لقيته ... ⁽⁴⁾ .

1. راجع من هذه الدراسة ص 11 .

2. الحموي، معجم البلدان، 1 / 12 .

3. المصدر نفسه، 1 / 12 .

4. المصدر نفسه، 1 / 307 .

5. المصدر نفسه، 1 / 429، 505 .

6. المصدر نفسه، 2 / 183، 3 / 217 .

7. الحموي، معجم البلدان، 1 / 53، 2 / 199، 3 / 256، 4 / 286، 5 / 223 .

8. المصدر نفسه، 1 / 187، 2 / 197، 5 / 168 .

9. المصدر نفسه، 4 / 334 .

10. المصدر نفسه، 2 / 170، 3 / 14 .

11. المصدر نفسه، 1 / 498 .

12. المصدر نفسه، 5 / 114 .

13. المصدر نفسه، 3 / 251، 4 / 219، 5 / 404 .

14. المصدر نفسه، 1 / 52، 2 / 28، 3 / 364، 4 / 115، 5 / 138 .

15. الوجادة: هي مصدر وجد يجد والوجادة ما اخذ من العلم من صحيفة ما من غير سماع ولا اجازة أي الوقوف على كتاب شخص فيه احاديث يرويها بخطه ولم يلقه او لقيه ولم يسمع منه ولا له اجازة منه فله ان يقول وجت بخط فلان او قرأت بخط فلان او في كتاب فلان بخطه اخبرنا فلان بن فلان ويذكر شيخه ويسوق سائر الاسناد والمتن . ينظر: ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن (ت: 643 هـ / 1245 م)، مقدمة ابن الصلاح، شرح وتخريج: ابو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، ط 1، (بيروت، 1416)، ص 117 .

16. الحموي، معجم البلدان، 1 / 54، 2 / 47، 3 / 368، 4 / 248، 5 / 51 .

17. المصدر نفسه، 2 / 321، 3 / 251، 4 / 242، 5 / 68، 29 .

4. النقولات: ونقصد بها كل ما صرح به ياقوت بعبارة نقلت فيقول: " نقلت من خط ...⁽⁵⁾، نقلت من كتاب...⁽⁶⁾، وتعتبر هذه النقولات مصدر من مصادر موسوعة ياقوت ودليل وثاقته .

اما عن منهجه في البحث والتأليف فقد كان ياقوت ملازماً للمكتبات حيث اقام في مرو ثلاثة سنوات فقال : " وأقيمت بها ثلاث اعوام ... ولولا ما عرا من ورود النثر⁽⁷⁾ الى تلك البلاد ... لما فارقتها الى الممات، فإني فارقتها وفيها عشر خزائن للوقف ... سهلة التناول ... فكنت ارتع فيها واقتبس من فوائدها، وانساني حبها كل بلد والهاني عن الاهل والولد ...⁽⁸⁾، وكان دائم السؤال والبحث والتفتيش عن المعلومات والتحقق من صحتها وكان يسعى لترجمة كل ما قرأ او سمع من المواضيع ففي ترجمة المحمدية قال : " وقع لي كتاب اسمه تمام الفصيح لابن فارس وبخطه وقد كتب في آخره : وكتب احمد بن فارس ابن زكريا بخطه في شهر رمضان سنة 390 هـ / 999م بالمحمدية، فعبرت دهرأ أسأل عن موضع بنواحي الجبال يعرف بهذا الاسم فلم اجد... حتى وقعت على كتاب محمد بن احمد الفقيه فذكر فيه : قال جعفر بن محمد الرازي : لما قدم المهدي الري في خلافة المنصور بنى مدينة الري التي بها الناس اليوم ... وجعل لها فصيلان ... وسماها بالمحمدية، فأهل الري يدعون المدينة الداخلة المدينة ويسمون الفصيل المدينة الخارجة والحصن المعروف بالزبيدية في داخل المدينة بالمحمدية"⁽⁹⁾، كما اشار ياقوت الى الصعوبات التي واجهته في البحث فقال : " داراء⁽¹⁰⁾ ... وهذا موضع استصعب علينا معرفته وكثر تفتيشنا اياه ... حتى وجده الوزير صاحب القاضي الاكرم جمال الدين ابو الحسن علي بن يوسف الشيباني القفطي اطال الله بقاءه... فأفادنا فأحسن الله جزاءه"⁽¹¹⁾ .

وفي التأليف اعتمد ياقوت على ذاكرته في بعض الاحيان اذ اشار في مضان كتابه الى ذلك فقال في ترجمة الشاذياخ⁽¹²⁾ : "... هذا معنى قول الحاكم فأنني كتبت من حفظي اذ لم يحضرني اصله "⁽¹³⁾ .

اما الترتيب الذي اعتمده ياقوت في التأليف فقد رتب الكتاب ككل على حروف المعجم -كما اسلفنا- ولم يشذ في ترتيب جزئياته عن ذلك ونقصد بالجزئيات المواضيع التي تحمل نفس الاسم مع اضافات في ترتيبها على ما أضيف اليها مثل الدارات حيث جمع اكثر من موضع بهذا الاسم مع اضافات عليها فرتبها على حروف المعجم وحسب ما أضيف عليها يبدأ بدارة أجد ثم دارة الارام⁽¹⁴⁾ وينتهي بدارة يمعون⁽¹⁵⁾ وهكذا تعامل مع باقي الجزئيات التي تضمنها كتابه .

1. الحموي، معجم الادباء، 3 / 228.
2. المصدر نفسه، 2 / 38، 3 / 261، 4 / 297، 5 / 255.
3. المصدر نفسه، 1 / 294، 3 / 310، 4 / 396، 5 / 310.
4. المصدر نفسه، 1 / 283، 2 / 157.
5. المصدر نفسه، 1 / 52، 2 / 229، 3 / 332، 5 / 279.
6. المصدر نفسه، 1 / 183، 5 / 174.
7. النثر: كلمة اطلقها العرب على القبائل المغولية التي اجتاحت الشرق العربي والبلاد الاسلامية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين ويعرف النثر عند الاوربيين بالنثر او التارتار، اما الصينيون فيسمونهم بالتاتا بحذف الراء . ينظر: س. أ. بروكس، سكان العالم، (موسكو، 1985)، ص 115؛ مجموعة من العلماء، سكان الاتحاد السوفيتي (موسكو، 1979)، ص 123؛ www.oikpedia.org/oiki.
8. الحموي، معجم البلدان، 5 / 114.
9. المصدر نفسه، 5 / 65.
10. داراء: موضع مشهور ومنزل للعرب معمور. ينظر: الحموي، معجم البلدان، 2 / 418.
11. الحموي، معجم البلدان، 2 / 418. ينظر: 4 / 54.
12. الشاذياخ: موضعين احدهما في باب نيسابور مثل قرية متصلة بالبلد، و شاذياخ قرية ببلخ على اربعة فراسخ منها، والنسبة اليهما شاذياخي . ينظر: السمعاني، ابو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور(ت: 562هـ / 1196م)، الانساب، تقديم: عبد الله عمر البارودي، دار الجنان، (بيروت، 1988)، 3 / 372-373.
13. الحموي، معجم البلدان، 3 / 305. ينظر: 4 / 160، 5 / 211، 311.
14. المصدر نفسه، 2 / 425.
15. المصدر نفسه، 2 / 431.

رابعاً: مقارنة بين منهجه في المعجمين :

امتاز منهج ياقوت في معجميه بأن جعل بينهما صفات مشتركة ومعلومات متباينة، فأما ما اشترك فيه المعجمين من صفات انهما من كتب التراجم، فجمع في معجم الادباء تراجم من عرف بالادب واشتهر بالتأليف، وفي معجم البلدان جمع تراجم المواقع الجغرافية والبلدان التي عرفها العالم الاسلامي آنذاك فكان موسوعة جغرافية، وصفة اخرى مشتركة بينهما هي الترتيب الهجائي لتراجم المعجمين، اذ رتب تراجمهما على حروف المعجم .

وثمة ما يميز منهجه فيهما انه في معجم الادباء عرف بعض المواقع الجغرافية التي اشتهر فيها اديب من الادباء فمثلاً في ترجمة ابراهيم بن اسماعيل بن احمد قال: "يعرف بأبن الاجدابي، اجدابية من نواحي افريقية"⁽¹⁾.

وفي معجم البلدان ترجم لبعض الادباء والعلماء الذين انتسبوا للموضع الذي يترجمه فمثلاً قال في ترجمة آمد نسب اليها "ابو القاسم الحسن بن بشير الامدي الاديبي ... وله تصانيف في الادب مشهورة منها: كتاب المؤتلف والمختلف في اسماء الشعراء، وكتاب الموازنة بين ابي تمام والبحثري وغير ذلك"⁽²⁾.

واعتمد ياقوت منهج علمي عندما أثر عدم تكرار المعلومات مع ترابط التراجم، ففي معجم الادباء قد يترجم للاب والابن او العم او اولاد العم مما يجعل التكرار واجبا الا انه اختصر التكرار بعبارات من شأنها ان ترشد القارئ الى ان المعلومة قد ذكرت في موضع سابق فقال مثلاً في ترجمة علي بن عبد العزيز بن ابراهيم ... بن حاجب النعمان قال: "قد ذكرت معنى تسميتهم بحاجب النعمان في ترجمة ابيه"⁽³⁾، وفي ترجمته لاحمد بن سهل البلخي قال: "قد وصفه... بوصف ذكرته في اخبار ابي حنيفة احمد بن داود فأحتسبت به كعادتي في الايجاز وترك التكرير"⁽⁴⁾، كذلك الحال في معجم البلدان فإنه ترجم لبلد ما وما يجاوره من مدن او قد يترجم لمدينة تقع ضمن حدود بلد قد ترجمه سابقاً ففي ترجمة بيزرين⁽⁵⁾ قال : "... وقد استغنى القول عنه في باب ابرين... بما اغنى عن الاعادة"⁽⁶⁾ وفي وادي القرى⁽⁷⁾ قال : " قد ذكرته في القرى ويسطت من القول وذكرت اشتقاقه ولا فائدة من تكراره"⁽⁸⁾ .

اما من حيث الموارد فقد اعتمد في تأليفه لمعجم الادباء على كتب الادب وطبقات النحاة واخبار الشعراء بالدرجة الاساس، في حين شكلت كتب الجغرافيا مصدراً مهماً من مصادر معجم البلدان فضلاً عن كتب التاريخ لاسيما التواريخ المحلية - تاريخ المدن - وكتب السيرة النبوية وكتب الفتوح، كما اعتمد بدرجة كبيرة على كتب اللغة العربية والنحو في تأليفه المعجمين فمثلاً في معجم البلدان يذكر حركات حروف اسم الموضع من فتح او كسر او ظم ومثال ذلك ما قاله في ترجمة آجج⁽⁹⁾ : " بالفتح وبعد الالف باء موحدة مفتوحة وجيم"⁽¹⁰⁾ .

1 . الحموي، معجم الادباء، 2 / 662.

2 . الحموي، معجم البلدان، 1 / 57.

3 . الحموي، معجم الادباء، 4 / 1806.

4 . المصدر نفسه، 1 / 274.

5 . بيزرين: بأعلى بلاد سعد وهو رمل لا تدرك اطرافه عن يمين مطلع الشمس من حجر اليمامة . ينظر: البغدادي، صفى الدين عبد المؤمن بن عبد الحق (ت: 739هـ)، مرصد الاطلاع في اسماء الامكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، (بيروت، 1412)، 3 / 1472.

6 . الحموي، معجم البلدان، 5 / 427. ينظر: 1 / 5، 7 / 430.

7 . وادي القرى: من اعمال المدينة، وهي مدينة عامرة كثيرة النخل والبساتين والعيون، وبها ناس من ولد جعفر بن ابي طالب وهم الغالبون عليها ويعرفون بالواديين. ينظر: الحميري، الروض المعطار...، ص 602.

8 . الحموي، معجم البلدان، 5 / 345. ينظر: 4 / 180، 7 / 7.

9 . آجج: موضع في بلاد العجم والنسبة اليها ايجي . ينظر: ابن الاثير، ابو الحسن علي بن ابي الكرم (ت: 630هـ/ 1232م) اللباب في تهذيب الانساب، دار صادر (بيروت، د.ت)، 1 / 17؛ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن ابي بكر (ت: 911هـ/ 1505م)، لب اللباب في تحرير الانساب، دار صادر، (بيروت، د.ت)، ص 3.

10 . الحموي، معجم البلدان، 1 / 49.

الخاتمة :

بعد التوفيق من الله عز وجل ومَنِّه عليَّ في استكمال هذا البحث كانت هناك عدة محصلات واستنتاجات له وهي:

ان ياقوت لم يكن من اصول عربية فهو رومي الجنس والمولد اذ ولد في بلاد الروم واسر صغيرا وابتاعه تاجر يعرف بعسكر الحموي يسكن بغداد ولقب ياقوت بالحموي على لقب مولاه وعاش في كنفه وعامله كابن له فنشأ نشأة عربية اسلامية وادخله الكتاب وتعلم اللغة والنحو ليساعده في ادارة اعماله التجارية، فاعتاد ياقوت على السفر والترحال، واجتهد في رحلاته ان يلتقي العلماء والادباء لينهل من علومهم، ولما توفي مولاه عمل بنسخ الكتب بالاجرة مما زاد من اطلاعه، وعلى الرغم من حياة العبودية التي عاشها ياقوت الا انه كان عالما موسوعيا استوعب اغلب علوم عصره التي اكتسبها على يد اشهر علماء عصره وقتئذ، وخبر دليل على ذلك ما انتشر واشتهر من مؤلفاته لاسيما معجم الادباء ومعجم البلدان والتي تبرز اهميتهما من خلال اتباعه منهج علمي في التأليف، فمع اختلاف المعلومات للمعجمين نجد هناك صفات مشتركة بينهما وانفراد كل معجم منهما بمعلوماته الخاصة التي قد يكون استقاها من مصدر واحد في بعض الاحيان، ومن حيث الترتيب رتب تراجم المعجمين على حروف المعجم - ترتيب هجائي - .

نصوص اقتصادية من عصر الملك السومري ابي سين آخر ملوك سلالة اور الثالثة

د. مهند عاشور شناوة

جامعة القادسية- كلية الاداب - قسم الآثار

Economic Texts from the Era of the Sumerian King Abi Seen; the Last King of the Third Dynasty of Ur

Dr. Mohannad Ashoor Shnawa

University of Al-Qadisiya / College of Arts / Department of Archeology

Abstract

The third dynasty of Ur (2114-2004 B.C.) is considered the last era in which the Sumerians ruled Mesopotamia. This means that this era represents the end of the Sumerian political life for no Sumerian dynasty ruled Mesopotamia after them. The center of their state was Ur so the rulers of this dynasty took great care of this city which became the political and the religious capital of the country for more than a century in which the city underwent a lot of architectural development in its religious and worldly buildings. The founder of this dynasty is King Urnamo (2112-2095 B.C) succeeded by his son Sholki (2094-2047 B.C.), King Amarseen (2046-2038 B.C.), then King Shuseen (2929-2037 B.C.), and the last Abi Seen (2028-2004 B.C.)

المقدمة

إن عصر سلالة اور الثالثة (2114-2004ق.م) يعد العصر الاخير الذي حكم فيه السومريون بلاد الرافدين أي أنه هذا العصر يعد نهاية حياة السومريين السياسية فلم تحكم بعدهم سلالة سومرية أخرى في بلاد الرافدين⁽¹⁾، ولقد كان مركز حكمهم في مدينة اور وكانت هذه السلالة الثالثة التي حكمت في هذه المدينة وأذ أهتم حكام هذه السلالة بهذه المدينة كثيراً فأصبحت عاصمة البلاد السياسية والدينية لما يزيد عن قرن من الزمان شهدت خلاله الكثير من العمران في مبانيها الدينية والدنيوية⁽²⁾، أن مؤسس هذه السلالة هو الملك أورنمو (2112-2095ق.م) خلفه أبنة شولكي (2094-2047ق.م) فالملك أمارسين (2046-2038ق.م) ثم الملك شوسين (2929-2037ق.م) وآخرهم ابي سين (2028-2004ق.م)⁽³⁾.

أن العصور التي سبقت هذه السلالة حكمت فيها أقوام غير سومرية فقل استخدام اللغة السومرية فيها حيث سبقها العصران الاكدي وعصر الاحتلال الكوتي بهذا العصرين لم يحكم السومريون أما في عصر سلالة اور الثالثة فعادة السلطة الى السومريين فأعادوا استعمال اللغة السومرية كلغة رسمية للبلاد لهذا فقد وصف هذا العصر بعصر الانبعاث السومري⁽⁴⁾، ولقد وصلت لنا الالاف من الرقم الطينية من هذا العصر وأغلبها هي نصوص اقتصادية تخص المعاملات اليومية التي حدثت في هذا العصر لم تصلنا إلا عدد قليل من الكتابات الرسمية (الكتابات الملكية) ولم نحصل سوى على عدد قليل من النصوص القصيرة الخاصة بملوك هذه السلالة واسماء الحوادث التي كانت تتخذ لتاريخ السنين (date formula)⁽⁵⁾، أن اسباب انهيار سلالة اور الثالثة عديدة منها ما بدأ في زمن الملك شوسين وذلك بتدفق هجرات الاقوام الجزريين وهم من الاموريين القادمون من الجزيرة العربية عبر المناطق الغربية من بلاد الرافدين إذ أن خطرهم دفع هذا

¹ طه باقر، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة الوجيز في تأريخ حضارة وادي الرافدين، ج 1، بغداد، (1986)، ص 382

² شاه محمد علي الصبواني، أور بين الماضي والحاضر، بغداد، (1967)، ص 15

³ Jacobsen ،Th. ،The Sumerian king List ،Assyriological Studies ،AS-11 ،Chcago ،(1939) ، p.123

⁴ جون أوتس، بابل تاريخ مصور، ترجمة، سمير عبد الرحيم الجلي، بغداد، 1990، ص 65

⁵ طه باقر، المصدر نفسه، ص 383

الملك أن يؤرخ السنة الرابعة من حكمه بعمل كبير قام به وهو بناء سور سمي (صاد الاموريين = muriq tidnim) ومع أن الملك شوسين أستطاع أن يصد أندفاع الاموريين على طول نهر الفرات إلا أنه هذا الصد كان مؤقت ويحتمل أن هذا السور قد بني بالقرب من هيت ويمتد حتى ضفاف دجلة بالقرب من الفلوجة ويقدر طوله نحو (170 ميلا) ويساوي (275 كم) وأن أخبار هذا السور قد وصلت إلينا من رسالة غير كاملة تعود الى هذا العصر وبما أنه طوله الذي تشير له الرسالة المشار لها سابقا (170 ميلا) هو أطول بكثير من المسافة القصيرة بين نهري الفرات ودجلة في منطقة الفلوجة ولذلك يحتمل أنه يكون طرفه الغربي عند مدينة الرمادي بالقرب من بحيرة الحبانية والطرف الشرقي عند التلال الكائنة ما بين الفلوجة وبغداد⁽¹⁾.

أما فيما يتعلق بعصر الملك ابي سين آخر ملك في سلالة اور الثالثة كانت هنالك عدة أسباب داخلية وخارجية أدت الى سقوط هذه السلالة في زمنه نوجزها بأن علامات الضعف قد حلت بالدولة نتيجة الى تفكك الجبهة الداخلية وفقدان سيطرة الملك المركزية على الاجزاء المختلفة من البلاد وان بعض المدن التابعة الى الدولة لم تلتزم بالحوادث الرسمية المؤرخ بها بل أنها بدأت تدريجيا تستعمل كل واحدة منها حوادث خاصة بها ويعني هذا في العرف السياسي في بلاد الرافدين أن تلك المدن قد نبذت أعترافها بالسلطة المركزية في اور وكذلك نبذت أعترافها بسلطة ملك اور ولقد بداء ذلك منذ السنة الثانية من حكم الملك ابي سين وهذا ما تؤكد الرقعة الطينية في منطقة اشنونا أنقطع أستعمال التاريخ الرسمي لسلالة اور الثالثة بها ثم تلتها مدينة سوسة (عاصمة بلاد عيلام) في العام الثالث ثم لكش منذ العام الخامس وفي مدينة اوما في العام السادس وكذلك في مدينة نفر المدينة الدينية ومصدر الاعتراف بالسلطة الملكية من العام السابع وهنالك اخبار قد وصلتنا من النصوص المسمارية اشارت الى تهاون حكام الاقاليم في ارسال الحيوانات الخاصة بالقرابين الى معبد الاله ننا في اور منذ العام السادس من حكم الملك ابي سين واشارت النصوص المسمارية ايضا الى أنحلال السلطة الداخلية وتمرد السكان على الدولة وظهور الثورات بل أنه احد النصوص أشار الى غضب الاله انليل والالاهة الرئيسة الاخرى قد نزل على مدينة اور وعلى الهها الرئيس ننا وعلى الملك ابي سين فسلطوا القحط والمجاعة والاعداء عليها وهذا ما تشير له قصيدة الرثاء لمدينة اور، بالإضافة الى هذه الاخطار الداخلية ظهرت أخطار خارجية متمثلة في جبهتين الاولى في بلاد عيلام عند الجبهة الجنوبية الشرقية والثانية في تدفق الاقوام الامورية من الجبهة الغربية وما صاحب ذلك التدفق من خطر أحتلالهم للمدن والقرى وقطع طرق التجارة على العاصمة مما ادى الى صعوبة ارسال الضرائب والمؤن الى العاصمة فعاثوا بالبلاد وخربوا النظام السياسي والاداري الذي أنشئته سلالة اور الثالثة إلا ان الضربة القاصمة التي أنهت الدولة كانت من العيلاميين الذين أستغلوا أنشغال الملك ابي سين في مواجهة خطر الاموريين في الجبهة الغربية فأنقضوا على مدينة اور وأحتلوها وعلى الرغم من المساعي التي قد سعى بها الملك في ان يعيد العيلاميين الى ولائه بالوسائل السلمية والعسكرية لكنه لم ينجح فشنتا هجوما مباغتاً على الدولة وأحتلوا مدينة اور عاصمة البلاد واسهموا مع الاموريين في تدمير آخر سلالة سومرية⁽²⁾.

أما نصوص هذا البحث تصنف ضمن النصوص المصادرة أي ان السلطات الحكومية قد ضبطتها من سراق الاثار فلا يعرف مكان العثور عليها ومن أي مدينة قد تم أستخراجها وسوف نسعى في دراستنا لها في تحديد زمنها أي تحديد عصرها وكذلك المدينة التي أستخرجت منها بالاعتماد على ما يرد فيها من كتابات مسمارية، ولقد تم أختيار هذه المجموعة بالذات لانها تعود الى زمن الملك السومري الاخير في عصر سلالة اور الثالثة الملك (ابي سين) ولقد تم تعيينها من خلال السنوات التي أرخت بها هذه النصوص أو ما يعرف (date formula) لوحدة زمنها وهي تعطي جانب بسيط من من الاقتصاد السائد في السنوات الاولى من حكم هذا الملك .

¹ طه باقر، المصدر نفسه، ص 392

² طه باقر، المصدر نفسه، ص 394

مضامين النصوص وتحديد عائدتها :-**النص الاول (I.M.227170) NO.1**

يتضمن صرف حمام كمواذ مذبوحة أو مينة الى بيت الوكيل واسم الشهر يشير الى مدينة دريهم (بوزرش دكان) أو مدينة اور، وبهذا يكون النص اما من مدينة دريهم (بوزرش دكان) أو مدينة اور، وقد أرخ هذا النص في السنة الاولى من حكم الملك ابي سين

النص الثاني (I.M.227191) NO.2

يتضمن نفقات الى حيوانات (حمل، وأكباش، ونعاج، وكمية من الخبز) في الشهر الثالث عشر في تقويم تورام أيلي أما تحديد عائدته فلا يعطي هذا الشهر أمكانية الى ذلك ولم تسعفا أسماء الاشخاص كذلك وقد أرخ هذا النص في السنة الاولى من حكم الملك ابي سين .

النص الثالث (I.M.203797) NO.3

يتضمن نفقات شعير وطحين من الشهر السادس في اوما الى الشهر الثامن في اوما، ومن أسماء الاشهر يكون النص من مدينة اوما، وقد أرخ في السنة الثانية من حكم الملك ابي سين .

النص الرابع (I.M.203156) NO.4

يتضمن تسلم كميات من الطحين والشهر لم يذكر فيه ولكن أسماء الاشخاص تشير الى أحتمال كونه من اوما، وقد أرخ في السنة الرابعة من حكم الملك ابي سين .

دراسة وتحليل النصوص :-**No.1 (I.M.227170)**

Obv.

1 ir₇ mušenu₄ 15 kam1 ir₇ mušenu₄ 20 kam5) 5 anše^{giš} gigir

Rev.

ba-ug₇ é agriggìr ur- é-^dšára ?

dub-sar

ki^d IM- kaskal-kur ta

10) ba-zi

Šà gar-ša-an-na^{ki}

itu á-ki-ti

mu^di-bí-^dEn.zu

lugal

Le.edg. gaba-ri

الترجمة :-

الوجه

1 حمامة

اليوم 15

1 حمامة

اليوم 20

5 حمير (السحب) العربات

اليوم 27

القفا :-

(مواد) مذبوحة أو ميتة (الى) بيت الوكيل

الناقل اور - شارا الكاتب

من أدد كاسكال

صرفت

(من) وسط مدينة كيرشانا

الشهر (السادس من دريهم والشهر السابع من أور)

السنة التي أصبح بها ابي - سين ملكاً (ابي سين 1)

الحافة اليسرى :-

نسخة مستنسخة

الملاحظات :-

^{mušen}ir₇ - مصطلح سومري معناه (حمامة) وتقرأ ايضا بالصيغة الاتية (KASKAL ^{mušen}) يقابلها في الاكدية

(uršānu) ينظر.⁽¹⁾

U₄ - كلمة سومرية بمعنى (يوم) يقابلها في الاكدية (ūmu) ينظر.⁽²⁾

anše - كلمة سومرية معناها (حمار) يقابلها في الاكدية (imēru) ينظر.⁽³⁾

gigir ^{giš} - مصطلح سومري ومعناه (عربة) يقابله (narkabtu) ينظر.⁴

ba-ug₇ - مصطلح سومري ومعناه (مذبوحة أو ميتة) ويقرأ أيضا (ba-úš) ويقابله في الاكدية (mītu) ينظر.⁽⁵⁾

agrig - كلمة سومرية معناها (الوكيل،مدبر المنزل) وفي عصور لاحقة عرف بأنه موظف ذو درجة عالية في المعبد

يقابله في الاكدية (abarakku) ينظر.⁽⁶⁾

¹Borger ,R. ,Assyrisch-babylonischeZeichenliste ,AbZ,Germany (1981) ,p.102;Black ,J. ,& Green ,A. &Postgate ,N. A Concise Dictionary ofAkkadian ,CDA,Wiesbaden (1999) ; p.427

²Labat ,R. ,Manuel D' ÉpigraphieAkkadienne,MDA,Paris (1994) p.175

³ MDA,p.119; CDA,p.128

⁴ MDA,p.215; CDA,p.242

⁵CDA,p.213;AbZ ,p73;MDA,p. 43

⁶CDA,p.1;MDA,p. 203

- gir -: كلمة سومرية تشير إلى مهنة (الناقل) يقابلها في الاكدية (Šepu) وتعني حرفياً (القدم) ولكن هنا ستعني الناقل ينظر .⁽¹⁾
- ur- é-^dšára -: اسم علم سومري ورد له عدة أسماء مقاربة له ينظر .⁽²⁾
- dub-sar -: مصطلح سومري يعني (كاتب) ويقابله باللغة الاكدية (ṭupšarru) ينظر .⁽³⁾
- IM-^d kaskal-kur -: اسم علم سومري ينظر .⁽⁴⁾
- ba-zi -: صيغة فعلية سومرية معناها (صرفت) يقابلها في الاكدية (nasāhu) ينظر .⁽⁵⁾
- gar-ša-an-na^{ki} -: قرية تقع ضمن مقاطعة اوما الى الجنوب منها قرب (dukirabba) وهما يقعان بالقرب من قناة تعرف باسم قناة الامير ينظر .⁽⁶⁾
- itu -: كلمة سومرية معناها (شهر) يقابلها في الاكدية (warḫum) ينظر .⁽⁷⁾
- á-ki-ti -: الشهر (السادس من دريهم والشهر السابع من أور) أي أنه اسم لشهر تستعمله هاتان المدينتان ينظر .⁽⁸⁾
- lugal-:mu^d i-bi-^dEn.zu -: السنة التي أصبح بها أبي سين ملكا (أبي سين 1) ينظر .⁽⁹⁾
- gaba-ri -: مصطلح سومري معناه (نسخة مستنسخة) يقابلها في الاكدية (gabarû) أو (miḫirtu) ينظر .⁽¹⁰⁾

¹MDA, p.199 ; Falkenstein, A., Die Neu-Sumerischen Gerichtsurkunden, NG, vol.3, Munchen (1957), NG, vol.3, p.115 .

²Vito, R., Studies in Third Millennium Sumerian and Akkadian Personal Names, Roma, (1993) p.31

³AbZ, p.96 ; VonSoden, W., Akkadische Handwörterbuch, (AHw, vol.3), Weisbaden (1955), p.1395 ; MDA, p.99 .

⁴Gelb, I. J., Glossary of Old Akkadian, (MAD-3), U.S.A. (1957) .p.39; Sollberger, E., The Business and Administrative Correspondence The king Ur (TCU-1) New York (1966), p.135; Vito, R., Op.cit, p.234

⁵CDA, p. 242

⁶Sauren, H., Topographie der Provinz Umma nach den Urkunden der Zeit der III Dynasite Von Ur, Teil I, Heidelberg, 1966, p.53, p88; Edzard, O, D., &Farbr, G, Répertoire Géographique des Textes Cunéiformes, (RGTC), vol.II, Wiesbaden, (1977), P52

⁷CDA, p.434

⁸Sallaberger, W., Der Kultische Kalender der Ur III Zeit, Teil-I, Berlin (1993), p.7-8

⁹Sigrist, M. and Damerow, P., Mesopotamian year Names, Neo-Sumerian and Old Babylonian Date Formulae, ([http:// cdli .ucla.edu./ tools/year names/ yn_inx.html](http://cdli.ucla.edu/tools/year_names/yn_inx.html)) .p28; Mercer, S.A., Sumero-Babylonian Date-Formula, London (1946) p.13

¹⁰Gelb, I.J. and Others, The Chicago Assyrian Dictionary, CAD, G, p.2; CAD, M/2, P.50; Halloran, J.A., Sumerian Lexicon, A Dictionary Guide to the Ancient Language, Los Angeles (2006) p.71 .; Lewis, B. and Elizabeth, J.R., "Sumerian Economic Texts from the Robert Hull Fleming Museum of the University of Vermont", ASJ, vol.4, Japan (1982) p.61 .

No. 2 (I.M.227191)

Obv.

15 ur-ri₇ nita5 ur-ri₇ (munus)2 si_{la} ninda-ta

níg-ga- šè

5) u₄ 1 kamu₄ 15 šèŠ[u-nigin] 2 ur-ri₇

Šà [x-x-x]

Rev.

dumu ba-me-šar sipa- ur

šu-ba-ti

ugula a-wi-la-ša

zi-ga itu šu -gar-ra

10)mu ^di-bi-^den.zu

lugal

الترجمة :-

الوجه

(1) 15 كلب ذكر

5 كلبة

2 سيلا (ل) طعام

الى راس المال

(5) (من) اليوم الاول الى اليوم 15

المجموع كلبان

(من) وسط [x-x-x]

القفا

ابن بي مي شار راعي الكلاب

تسلم مراقب (العمال) اوي لاشا

أنفقت (الشهر الثالث عشر في تقويم تورام - أيلي)

(10) السنة التي أصبح بها أبي سين ملكا (أبي سين 1)

- الملاحظات :

(1) ur-ri₇ :- مصطلح سومري معناه (كلب) يقابله في الاكدية (kalbu) ينظر .⁽¹⁾nita :- كلمة سومرية معناها (ذكر) يقابلها في الاكدية (zikaru) ينظر .⁽²⁾¹MDA ، p. ، 235;CDA ، p. ، 142²MDA ، p. ، 121;CDA ، p. ، 447

- munus -: كلمة سومرية معناها (أنثى) يقابلها في الاكدية (sinništu) ينظر.⁽¹⁾
- ninda -: كلمة سومرية معناها (طعام) يقابلها في الاكدية (akālu) ينظر.⁽²⁾
- níg-ga -: مصطلح سومري معناه (راس المال) يقابله في الاكدية (namkūru) ينظر.⁽³⁾
- ba-me-šar -: اسم علم يرد يرد لأول مرة .
- sipa-ur -: مصطلح سومري معناه (راعي الكلاب) وكلمة راعي يقابلها في الاكدية (re'ūm)⁽⁴⁾ أما مهنة راعي الكلاب فقد وردت في المصادر الآتية ينظر .⁽⁵⁾
- Šu-nigín -: مصطلح سومري معناه (المجموع) يقابله في الاكدية (napḫaru) ينظر .⁶
- šu-ba-ti -: صيغة فعلية سومرية لفعل مركب يتكون من اسم زائد جذر الفعل (Šu....ti) بمعنى تسلم ويقابله بالأكدية (ileqû) أو (imḫur) ومن أداة الجملة الفعلية السومرية (ba-)، ينظر .⁽⁷⁾
- ugula -: كلمة سومرية تشير الى مهنة (الوكيل) يقابلها في الاكدية (waklum) ينظر .⁽⁸⁾
- a-wi-la-ša -: اسم علم يرد يرد لأول مرة .
- zi-ga -: صيغة فعلية سومرية تعني (أنفقت) يقابلها في الاكدية (šītu) ينظر.⁽⁹⁾
- šu-gar-ra -: (الشهر الثالث عشر في تقويم تورام - أيلي) هذا التقويم هو تقويم شهري خاص بتاجر ولم يختص بمدينة ولقد برزالتاجر تورام- ايلي في عصر سلالة اور الثالثة هو وتاجر اخر يدعى سي -أ-أ وكلاهما أقاما لهما تقويم شهري خاص بهما وفيما يرى العالم (W.Sallaberger) أنه ترتيب هذا الشهر هو الشهر الثالث عشر تقويم تورام - أيلي يرى العالم (M.Widell) أنه ترتيب هذا الشهر هو الشهر الرابع عشر تقويم تورام - أيلي ينظر .⁽¹⁰⁾

¹MDA, p.229;CDA, p. 324; AbZ, P192

²AbZ, p205;CAD, A/1, p.283

³CAD, N /1, P231;CDA, P.235

⁴MDA.p. 137

⁵Oppenheim, L. "Catalogue of the Cuneiform Tablets of the Willberforce Eames Babylonian Collection "AOS.vol.32,New Haven (1948).p.9 ; Cooper, M. "The Dyke College Texts "ASJ.vol.7,Japan (1985).p.120.

⁶CAD,N/ 1, p, 232.;AbZ, p.147

⁷Edzard, D.O. ,Sumerian Grammar,Brill (2003) p.145; Thomsen, M.L.,The Sumerian Language,FSum.L. ,Copenhagen (2001) p.104

⁸CDA.p.433;MDA, p134

⁹CAD, §, p.215, 219; CDA, p339;Lewis, B. and Elizabeth, J.R. , "Sumerian Economic Texts from the Robert Hull Fleming Museum of the University of Vermont " ,ASJ.vol.4,Japan (1982) .

¹⁰Sallaberger, W. ,Der KultischeKalender der Ur III Zeit ,Teil-I ,Berlin(1993) ,p.10-11

; Widell, M. , " The Ur III Calendar(s) of Turam-ili" (CDLJ-2) , (2003) .P.1

No.3(IM – 203797)

Obv.

- 1- 3 (pi) 5 (bán) še-[gur]
 [4] (gur) zíz-gur ba-na šu^dE[n]-zu
 [xx] kaš 1 gur [xx]
 [xx] kaš -[x]
- 5- 3 (pi) še [xxx]-ki-ma [xx]
 [xx] 4 síla zì-sig₁₅
 5 (bán) 1 síla š[e-xx]
 1 (gur) zì 1/3 síla zì
 4 (pi) zì 1/3 síla zì- sig₁₅
- 10- 1 (gur) 1 (pi) 1 (bán) 3 1/3 síla (dabin) še-zì
 4 (pi) 3 (bán) 6 1/3 síla zì- sig₁₅

Lo.ed.

[z]i-ga-àm

Rev.

- lá-ni 5 (bán) 8 síla zì- sig₁₅
 4 (pi) lá 4 ak-zì-za-lum
- 15- ltu šu-numun-na ta
 itu é itu 6 <u₄> 12 ba-zal-šè
 itu 2 u₄ 12-kám
 mu en ^dInanna unu^[ki]-ga m[áš-eì-pàd]

الترجمة :-

الوجه

- [xxx xx] ؟؟؟ [xxx] 3 (بي) 5 (بان) (كور) شعير
 4 (كور) طحين ؟-؟-؟-؟-؟-؟
 [xx] بيرة 1 كور [xx]
 [xx] ؟-؟[x]
 [xxx xx] ؟؟؟ [xxx] 5 (بي) 3 (بي)
 4 سيلا من الطحين الجيد [xx]
 5 (بان) 1 سيلا شعير
 1 (كور) طحين 3/1 سيلا طحين
 4 (بي) طحين 3/1 سيلا طحين جيد
 10 (كور) 1 (بي) 1 (بان) 3 3/1 طحين شعير

4(بي) 3 (بان) 6 3/1 سيلا طحين جيد

الحافة السفلى أنفقت

المتبقي 5 (بان) 8 سيلا طحين جيد

4 ناقص (بي) ؟-؟-؟

15) من (الشهر السادس من اوما)

الى (الشهر الثامن من اوما) أنقضى منه 12 (يوم)

الشهر الثاني (من) اليوم 12

سنة تعيين الكاهن للإلهة إيننا في الوركاء (ابي سين 2)

الملاحظات :-

Še :- كلمة سومرية معناها (شعير) يقابلها في الاكدية (Še'um) ينظر .⁽¹⁾

zi -sig₁₅ :- مصطلح سومري يعني نوعاً جيداً من الطحين ويقابله بالأكدية (hišiltu) ويعني أيضاً طحين منخول أو مصفى، علماً أن القراءة القديمة لها كانت (zi-kal)، ينظر⁽²⁾.

(dabin)še-zì :- مصطلح سومري يعني (طحين شعير) يقابلها في الاكدية (tappinnu) ينظر.⁽³⁾

šu-numun-na :- (الشهر السادس من اوما) أي أنه اسم لشهر تستعمله مدينة اوما ونفر (é itu 6) أما هذا الشهر تستعمله مدينة اوما فقط ينظر .⁽⁴⁾

ba-zal :- جملة فعلية سومرية تعني أنقضى أو أنتهى ويقابله بالأكدي (nasāhu) ينظر⁵

mu en ^dInannaunu^[ki]-gam[āš-ei-pàd] :- سنة تعيين الكاهن للإلهة إيننا في الوركاء (ابي سين 2) ينظر .⁽⁶⁾

No. 4 (I.M.227156)

Obv.

2 (bán) 5 sila dabin (zì-še)

ur - ^dlama-lum

2 (bán) 1 sila šeš

¹AbZ , p.149; MDA, p. 169; CAD, Š / II, p.346 .

²CAD, h, p.205; CDA , p.117

³CDA, p.398; CAD , T , p.182

⁴Sallaberger , W. , Der Kultische Kalender der Ur III Zeit , Teil-I, Berlin (1993) , p.7 , 9; Hunger, H. Realexion der Assyriologie “Kalender” RIA, vol.5 , Berlin , (1977).p.300

⁵ MDA , p.127 ; CDA, p.242 .

⁶Sigrist, M. and Damerow , P. , Mesopotamia , p. 28 ; Mercer, S.A. , Sumero-Babylonian , p.13

-kal-la

ki a-du-du <ta>

Rev.

5) kišib lú-ba

mu en am-gal-

an-na ba-ḥun

الوجه :-

2 (بان) 5 سيلا طحين

اور لا

2 (بان) 1 سيلا شيش كالا

من أدو

اللقا :-

(5) ختم لو با

سنة تعيين الكاهن أمكالا أننا (ابي - سين 4)

الملاحظات

(1) ur - lama - lum :- أسم علم سومري ينظر

(2) šeš-kal-la :- اسم علم سومري ينظر.

(3) a-du-du :- اسم علم سومري ينظر.

(4) kišib :- كلمة سومرية معناها (ختم) يقابلها في الاكدية (kunukku) ينظر

(5) lú-ba :- اسم علم سومري ينظر.

(6) mu en am-gal-an-na ba-ḥun :- سنة تعيين الكاهن أمكال أننا (ابي - سين 4) ينظر .

¹Vito ,R. ,Op.cit ,p.31;Loding ,D. ,Economic Texts From The Third Dynasty of Ur,(UET),vol.9,U.S.A. ,(1976) ,p.71

²Uchitel ,A. , " Eren .eš . didli " ActaSumerologica ,(ASJ-4) ,1992 ,P30

³Owen ,D ,I. , "Neo-Sumerian Texts in the University Utah " ASJ-19 ,(1997) ,P.182

⁴MDA,p.143

⁵Falkenstein ,A.,Die Neu-Sumerischen Gerichtsurkunden ,NG,vol.3,Munchen (1957) .p.52

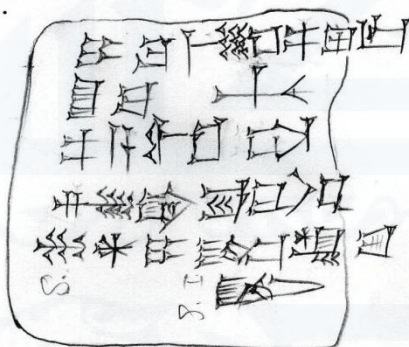
⁶Sigrist,M. and Damerow ,P. ,Mesopotamia ,p. 28;Mercer,S.A. ,Sumero-Babylonian ,p.13 .

No.2 (I.M.227191)

Obv.

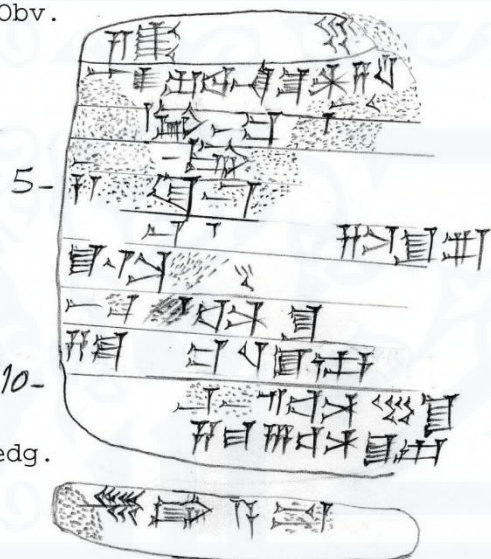


Rev.

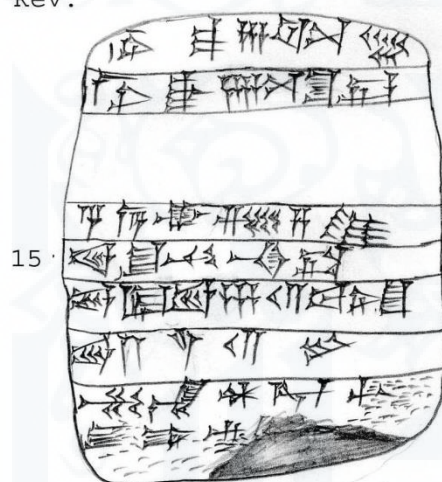


No3. (I.M.203797)

Obv.



Rev.



No.4 (I.M.227156)

Obv.



Rev.



واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية في محافظة بابل

أ.م.د. كاظم مرشد ذرب د. فاطمة عمران راجي

جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

The Reality of Artistic Education in the High Schools
of the Governorate of Babylon

Assist. Prof. Kadhim Murshid Tharib Ph.D.

Dr. Fatma Umran Raji

University of Babylon / College of Fine Arts

Abstract

Artistic education aims at developing the student's physical, intellectual, emotional, and social aspects. The concept of education by art has become an essential part of the comprehensive education particularly in the stages of general education for art is one of the means of knowledge and the world of art is of no less importance than the world of philosophy and science. We do not realize art and its role in the history of humanity unless we recognize it as a means of knowledge that is parallel to the other means by which man can realize his environment and even become superior to it.

مشكلة البحث

تهدف التربية الفنية إلى تنمية مختلف النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية للطلاب، وقد أصبح مفهوم التربية عن طريق الفن محورياً أساسياً للتربية الشاملة وبخاصة في مراحل التعليم العام.

إذ إن "الفن أحد وسائل المعرفة وعالم الفن نظام من المعرفة لا تقل قيمته للإنسان عن عالم الفلسفة والعلم. إننا لا نبدأ في فهم الفن وإدراك دوره في تاريخ الإنسانية إلا عندما نتعرف عليه كوسيلة للمعرفة، موازية لغيرها من الوسائل التي يستطيع الإنسان بها أن يصل إلى فهم بيئته بل والتميز عليها"⁽¹⁾.

وفي دراسة حديثة اتضح أن التحصيل الدراسي لطلبة المدارس الثانوية في محافظة بابل يتأثر بواقع التربية الفنية فيها⁽²⁾. الأمر الذي يتطلب مسحاً موضوعياً لهذا الواقع، وذلك ما لم يحدث سابقاً، وتلك هي المشكلة التي يتصدى البحث الحالي لمعالجتها.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من أهمية المشكلة التي يتعرض لها، وهي الحاجة إلى كشف واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية في محافظة بابل، إذ إن هذا الواقع أحد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة.

فالتربية الفنية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمقررات الدراسية الأخرى، فضلاً عن كونها مادة ترفيهية تشكل فترة استراحة ضرورية بين الدروس العلمية ليتمكن الذهن خلالها من تنظيم المعلومات السابقة وحفظها أثناء ممارسة الطالب للنشاط الفني، استعداداً لتلقي المعلومات الجديدة التي يتضمنها الدرس اللاحق، وذلك ما لم تنتبه إليه بعض الأداءات المدرسية عند وضعها لجدول الدروس الأسبوعي.

الحاجة إلى البحث

ولأهمية التربية الفنية في التعليم الثانوي فإن الكشف عن مواطن القوة والضعف في واقعها يُعد مفيداً للجهات التربوية ذات العلاقة التي تهتم بتطوير هذا الواقع، والارتقاء ليأخذ دوره الفعّال في بناء الإنسان العراقي الجديد. إذ يُعد الكشف عن الواقع الخطوة الأولى في إصلاحه.

(1) ريد، هيربرت، الفن الحديث، ط2، مطبعة دار المعارف، القاهرة، 1965، ص66.

(2) البسيوني، عبد الأمير: واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية في محافظة بابل وأثره في التحصيل الدراسي لطلبتها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2013.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية في محافظة بابل في المجالات الرئيسية الآتية:

1. الإشراف الفني.
2. الجانب الإداري.
3. الجانب الفني.
4. مدرس المادة.
5. ورشات الرسم والأعمال اليدوية.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على مدارس التعليم الثانوي (متوسطة- إعدادية) في محافظة بابل التي استقبلت طلبة قسم التربية الفنية/ كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل للتطبيق لديها للعام الدراسي 2012-2013.

تحديد المصطلحات

1. الواقع/ الواقع لغوياً

"الواقع: الحاصل: يقال أمر واقع"⁽¹⁾.

وهو "ما حدث بالفعل"⁽²⁾.

وهو "أي شيء بصورة مؤكدة كشيء حقيقي"⁽³⁾.

2. التربية الفنية:

"مادة دراسية مقررة تتضمن ممارسة الرسم والنحت والتصميم والزخرفة لما تتضمن موضوعات نظرية تشتمل تاريخ الفن والتذوق الفني"⁽⁴⁾. أما الكنانى فقد عرفها بأنها: "مجموعة من الخبرات التربوية والفنية المنظمة التي تشتمل على الأنشطة والفعاليات والمهارات الفنية التي يقوم بمزاولة طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمستوياتها المتوسطة والإعدادية"⁽⁵⁾.

التعريف الإجرائي: ولأغراض هذا البحث وانسجاماً مع أهدافه عرفها الباحثان.

التربية الفنية: "مادة دراسية مقررة في المدارس الثانوية تتضمن موضوعات التعبير الفني (الرسم، الأعمال اليدوية، النحت، الخط العربي)، ومحاضرات نظرية في النقد، والتذوق الفني، وتاريخ الفن.

المدارس الثانوية: "مرحلة تعليمية تكون على مرحلتين (متوسطة وإعدادية) مدة كل منهما ثلاث سنوات وتشتمل التعليم بين مرحلتين التعليم الابتدائي والجامعي"⁽⁶⁾.

واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية:

هو ما ستكشفه الأداة المعدة لهذا الغرض من نقاط القوة والضعف في تطبيق مادة التربية الفنية والإشراف عليها في مدارس التعليم الثانوي في محافظة بابل للعام الدراسي 2012-2013، وذلك في الجوانب الآتية:

1. الإشراف الفني.
2. الإدارة.
3. النشاط الفني.
4. مدرس المادة.
5. ورشات النشاط الفني.

(1) معجم الوجيز: وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، 1984، ص 678.

(2) صليبيا، جميل: المعجم الفلسفي، ج2، لبنان، بيروت، دار الكتب اللبناني، 1982، ص 552.

(3) عاطف، غني محمد: قاموس علم الاجتماع، والهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص 369.

(4) درب، كاظم مرشد: بناء مقياس لاتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو التربية الفنية، رسالة مقدمة إلى مجلس أكاديمية الفنون الجميلة- جامعة بغداد، 1986، ص 19-20.

(5) الكنانى، ماجد نافع: تقويم منهج التربية الفنية المقرر في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرس المادة والاختصاصيين التربويين، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1989، ص 19.

(6) الجمهورية العراقية وزارة التربية: المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، بغداد، 1981، ص 502.

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

1. مجتمع المدارس الثانوية: شمل مجتمع البحث مدارس التعليم الثانوي^(*) في مركز محافظة بابل، البالغ عددها (84) مدرسة بواقع (38) مدرسة متوسطة منها (18) للبنين و(20) للبنات، و(18) مدرسة إعدادية منها (8) للبنين و(10) للبنات، و(28) مدرسة ثانوية منها (13) للبنين و(15) للبنات، وكما هو موضح في جدول (1)

جدول (1) يمثل مدارس التعليم الثانوي التي شملها البحث

الجنس المدارس	بنين	بنات	المجموع
متوسطة	18	20	38
إعدادية	8	10	18
ثانوية	13	15	28
المجموع	39	45	84

عينة المدارس الثانوية: تكونت عينة البحث من مدارس التعليم الثانوي في مركز محافظة بابل التي استقبلت طلبة السنة الرابعة في قسم التربية الفنية للتطبيق فيها لمدة 45 يوماً للعام الدراسي 2012-2013 البالغ عددها (65) مدرسة تمثل نسبة (77%) من مجتمع البحث المشار إليه في الجدول (1)، وذلك بواقع (25) مدرسة متوسطة منها (12) للبنين و(13) للبنات، و(15) مدرسة إعدادية منها (6) للبنين و(9) للبنات، و(25) مدرسة ثانوية منها (11) للبنين و(14) للبنات، وكما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) يمثل عينة البحث من مدارس التعليم الثانوي في مركز محافظة بابل

المجموع		البنات		البنين		الجنس المدارس
%	العدد	%	العدد	%	العدد	
79	30	95	19	67	11	المتوسطة
83	15	90	9	75	6	الإعدادية
71	20	93	14	46	6	الثانوية
77	65	95	42	59	23	المجموع

2. مجتمع المدرسين المطبقين

بلغ عدد المدرسين المطبقين (97) فرداً من طلبة السنة الرابعة في قسم التربية الفنية للعام الدراسي (201-2013) بواقع (37) طالباً و(60) طالبة، موزعين على (6) شعب دراسية، كما موضح في جدول (3).
عينة المدرسين المطبقين: بلغ عدد أفراد عينة البحث من المدرسين المطبقين (65) فرداً تم سحبهم عشوائياً بواقع مطبق واحد من كل مدرسة ثانوية منهم (23) ذكور و(42) إناث، وكما موضح في جدول (3).

جدول (3) يمثل مجتمع البحث وعينته من المدرسين المطبقين

العدد	الجنس	
	ذكور	إناث
المجتمع	27	60
العينة	23	42
%	%85	%70
		%67

(*) تم استبعاد المدارس المهنية والمختلطة.

أداة البحث:

اتخذ الباحثان تعريفهما الإجرائي لـ (واقع التربية الفنية) أساساً لبناء استبيان مغلق يوجّه إلى عينة البحث بعد انتهاء فترة التطبيق في المدارس الثانوية. إذ اعتمدت نقاط الترتيب الخمسة محاوراً رئيسية في هذا الاستبيان، وقد تفرعت هذه المحاور إلى (18) فقرة منها (4) فقرات لمحور الإشراف الفني و (3) فقرات للمحور الإداري و (4) فقرات للجانب الفني و (4) فقرات لمحور مدرس المادة و (3) فقرات لمحور ورشات النشاط الفني.

حدود الأداة:

يُعرف الصدق بأنه صلاحية الأداة لقياس ما أعدت لقياسه. وللتأكد من ذلك تم عرض الأداة بصيغتها الأولية على عدد من أساتذة الفنون والتربية الفنية^(*) للمصادقة عليها واقتراح ما يروونه مناسباً من تعديل أو حذف بعض الفقرات. وقد أبدى الأساتذة قناعتهم بصلاحية الأداة من حيث المحاور الرئيسية الخمسة وفقراتها جميعاً، واقترح بعضهم تعديلاً طفيفاً لبعض الفقرات دون المساس بجوهرها، وقد تم لهم ذلك، وبذلك تكون الأداة قد اكتسبت صدقها الظاهري.

ثبات الأداة:

الثبات يعني الاستقرار والموضوعية، فإذا طبقنا الأداة على العينة نفسها أكثر من مرة فسوف تعطي النتائج نفسها، لذلك فقد تم قياس الثبات بطريقة إعادة الاختبار لانسجامها مع هذا التعريف، إذ تم تطبيق الاستفتاء على عينة مؤلفة من (7) مطبقين و (13) مطبقة هم طلبة الرابع (ع) البالغ عدد المطبقين فيها (20) فرداً. ثم أعيد تطبيق الاستبيان مرة أخرى بعد مرور أسبوعين وذلك خلال المدة بين (4/24 و 5/8) من العام الدراسي (2012-2013)، وعند حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0,87) وهي قيمة دالة إحصائياً بمستوى ثقة (99%) مما يشير إلى الثبات العالي لأداة البحث.

وبذلك أصبح الاستبيان (شكل 1) صالحاً للتطبيق على أفراد العينة.

شكل (1) أداة البحث بصيغتها النهائية

ت	المحاور الرئيسية	المحاور الثانوية	نعم	إلى حد ما	كلا
1.	الإشراف الفني	وجود مشرف فني متخصص			
		متابعة المشرف للنشاط الفني			
		تعاون المشرف مع المدرسين			
		تشجيع الطلبة المتميزين في النشاط الفني			
2.	الجانب الإداري	اهتمام الإدارة المدرسية بالنشاط الفني			
		تضمين الجدول للحصص المقررة لمادة التربية الفنية			
		المشاركة في المعرض السنوي			
		عرض الأعمال الفنية المتميزة داخل المدرسة			
3.	الجانب الفني	تطبيق المنهج المقرر			
		تنفيذ الحصص المقررة للتربية الفنية			
		المشاركة في المعرض السنوي			
		عرض الأعمال الفنية المتميزة داخل المدرسة			

(*) الخبراء:

1. أ. د. كاظم نوير.
2. د. عارف وحيد.
3. د. حامد مخيف.
4. أ. م. د. علي مهدي.
5. م. د. رياض هلال.
6. م. د. حامد حسنان.
7. م. د. فاطمة لطيف.
8. م. د. إسراء حامد.

4.	مدرس المادة	وجود مدرس مختص للتربية الفنية			
		مواظبة المدرس على الدوام			
		تفاعل المدرس مع الطلبة			
		إشراف المدرس على النشاط اللاصفي			
5.	ورشات النشاط الفني	وجود قاعة مخصصة للنشاط الفني			
		تجهيز قاعة النشاط الفني بالأثاث			
		تجهيز القاعة بمستلزمات النشاط الفني			

تطبيق الأداة:

بعد التأكد من صلاحية الأداة (الاستبيان)، تم تطبيقه على عينة البحث بعد انتهاء فترة التطبيق في المدارس الثانوية البالغة (45) يوماً للفترة من (3/1 ولغاية 2013/4/15) ولكل شعبة على حدة بعد انتهاء محاضرة (القياس والتقويم)^(*)، إذ يتم توزيع استمارات الأداة على الطلبة، ويطلب منهم قراءة التعليمات، ثم يقوم الباحث بتوضيح ما يحتاج إلى توضيح منها، ويطلب من كل منهم أن يذكر اسم المدرسة التي مارس التدريس فيها بصفة مطبق ويقوم بالإجابة على فقرات الاستمارة متوخياً الدقة مع عدم ذكر اسم المطبق تحاشياً للإخراج الي قد يؤثر على موضوعية الإجابة. وبعد الانتهاء من ملء الاستمارات يقوم الباحث بجمعها وتفرغها في استمارة خاصة استعداداً لتحليلها إحصائياً واستخراج النتائج.

الوسائل الإحصائية:

1. معامل ارتباط بيرسون:

$$D = \frac{N(MS - (MS \times MS))}{[N(MS - (MS \times MS))]} = D$$

حيث:

D = معامل ارتباط بيرسون.

N = عدد القيم.

S = المتغير الأول.

MS = المتغير الثاني.

2. درجة الحدة:

$$D = \frac{(K_1 \times S_1) + (K_2 \times S_2) + (K_3 \times S_3) + \dots + (K_n \times S_n)}{MSK}$$

D = ح

مجد ك

حيث:

D = درجة الحدة.

K = التكرار.

S = القيم.

3. درجة الجودة^(*):

$$D = \frac{D - D}{L - D}$$

D = ج

L - D

(*) أحد الباحثين هو مدرس مادة القياس والتقويم، وهو الذي قام بتطبيق الأداة بنفسه على عينة البحث.
(*) هذه المعادلة من ابتكار الباحثين لتحويل درجة الحدة إلى قيمة لا تزيد على (1) ولا تقل عن (صفر).

حيث:

د ج: درجة الجودة.

د ح: درجة الحدة.

ص: أدنى درجة ميزان التقدير.

س: أعلى درجة في ميزان التقدير.

نتائج البحث:

تم استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء أهداف البحث.

1. محور الإشراف الفني:

يحتوي على أربع فقرات هي:

أ. وجود مشرف فني متخصص:

أشار (32) مطبقاً إلى وجود المشرف المتخصص وهم يمثلون 49% في أفراد العينة.

وقد أشار (33) منهم يمثلون نسبة 51% إلى عدم وجوده.

ب. متابعة المشرف للنشاط الفني:

أكد (28) مطبقاً يمثلون نسبة 43% من أفراد العينة أن المشرف يتابع النشاط الفني في حين أشار (5) منهم

والذين يمثلون 8% إلى ضعف المتابعة بينما أكد (32) يمثلون نسبة 49% عدم متابعة المشرف للنشاط الفني في المدارس التي طبّقوا فيها.

ج. تعاون المشرف مع المدرسين:

أكد (24) مطبقاً إلى تعاون المشرف مع المدرسين وبنسبة 37% من أفراد العينة في حين أشار (8) منهم الذين

يمثلون 12% إلى ضعف التعاون بينما أكد (33) مطبقاً يمثلون نسبة 51% إلى عدم وجود تعاون مع المدرسين.

د. تشجيع الطلبة المتميزين في النشاط الفني:

أكد (11) مطبقاً إلى تشجيع الطلبة المتميزين في النشاط الفني وبنسبة (18%) من أفراد العينة في حين أشار

23 منهم الذين يمثلون 35% إلى ضعف التشجيع وأكد (31) مطبقاً يمثلون نسبة 47% عدم تشجيع الطلبة المتميزين في النشاط الفني.

جدول (1) يمثل التكرارات ودرجات الحدة ودرجات الجودة لمحور الإشراف الفني.

درجة الجودة	درجة الحدة	كلا		إلى حد ما		نعم		الفقرات
		النسبة النسبية	العدد	النسبة النسبية	العدد	النسبة النسبية	العدد	
0,49	1,98	51%	33	صفر	صفر	49%	32	أ
0,47	1,93	49%	32	8%	5	43%	28	ب
0,43	1,86	51%	33	12%	8	37%	24	ج
0,35	1,69	47%	31	35%	23	18%	11	د
0,43	1,86		129		36		95	المجموع

2. محور الجانب الإداري:

فقرة رئيسية تحتوي على ثلاث فقرات ثانوية مبين بالآتي:

أ. اهتمام الإدارة المدرسية بالنشاط الفني:

أشار (25) مطبقاً إلى وجود اهتمام من الإدارة المدرسية بالنشاط الفني وهم يمثلون 38% من أفراد العينة وقد أشار (26) منهم يمثلون نسبة 40% إلى عدم وجود اهتمام من الإدارة من الإدارة المدرسية بالنشاط الفني إلى حد ما بينما أشار (14) مطبقاً الذين يمثلون 22% إلى ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالنشاط الفني.

ب. تضمين الجدول للحصص المقررة لمادة التربية الفنية:

أشار (29) مطبقاً إلى وجود 45% من أفراد العينة إلى تضمين الجدول للحصص المقررة لمادة التربية في حين أشار (25) مطبقاً إلى تضمين جدول للحصص المقررة لمادة التربية الفنية وبنسبة 38% وأكد (11) مطبقاً يمثلون 18% عدم تضمين الجدول للحصص المقررة لمادة التربية الفنية.

ج. تطبيق التعليمات المتعلقة بالنشاط الفني:

أشار (13) مطبقاً يمثلون 20% من أفراد العينة إلى تطبيق التعليمات المتعلقة بالنشاط الفني بينما أكد (36) منهم يمثلون 55% إلى ضعف التطبيق في حين أشار (16) مطبقاً 25% إلى عدم تطبيق التعليمات المتعلقة بالنشاط الفني.

جدول (2) يمثل التكرارات ودرجات الحدة والجودة لمحور الجانب الإداري.

الفقرات	نعم		إلى حد ما		كلا		درجة الحدة	درجة الجودة
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
أ	25	38%	26	40%	14	22%	2,169	0,58
ب	29	45%	25	38%	11	18%	2,28	0,63
ج	13	20%	36	55%	16	25%	2,11	0,55
المجموع	67		87		41		2,13	0,57

3. محور الجانب الفني:

يحتوي على أربع فقرات ثانوية مبينة بالآتي:

أ. تطبيق المنهج المقرر:

أكد (31) مطبقاً يمثلون 47% من العينة إلى تطبيق المنهج المقرر بينما أكد (17) مطبقاً يمثلون 26% من العينة إلى ضعف التطبيق من حيث أشار (17) من المطبقين يمثلون 26% إلى عدم تطبيق التعليمات المتعلقة بالمنهج المقرر للتربية الفنية.

ب. تنفيذ الحصص المقررة للتربية الفنية:

أكد (25) مطبقاً يمثلون 38% على تنفيذ الحصص المقررة للتربية الفنية في المدارس الثانوية في حين أشار (27) مطبقاً الذين يمثلون 42% من أفراد العينة إلى ضعف تنفيذ الحصص المقررة للتربية الفنية بينما أكد (13) منهم وبينهم 20% إلى عدم تنفيذ الحصص المقررة للتربية الفنية.

ج. المشاركة في المعرض السنوي:

أكد (46) مطبقاً يمثلون 70% من أفراد العينة إلى وجود مشاركة فعلية في المعارض السنوية المقامة في المدارس الثانوية في حين أشار (11) مطبقاً بنسبة 18% إلى ضعف المشاركة في المعارض السنوية بينما أكد (8) مطبقين وبنسبة 12% إلى انعدام المشاركة في المعارض السنوية.

د. عرض الأعمال الفنية المتميزة داخل المدرسة:

أكد (28) مطبق ونسبة 43% إلى عرض الأعمال الفنية المتميزة داخل المدارس في حين أشار (15) مطبقاً ونسبة 23% إلى ضعف عرض الأعمال الفنية المتميزة داخل المدرسة بينما أكد (22) مطبقاً ونسبة 34% إلى عدم وجود عرض للأعمال الفنية المتميزة داخل المدرسة كما موضح في جدول رقم (3).

جدول (3) يمثل التكرارات ودرجات الحدة والجودة لمحور الجانب الفني.

الفقرات	نعم		إلى حد ما		كلا		درجة الحدة	درجة الجودة
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
أ	31	47%	17	26%	17	26%	2,22	0,61
ب	25	38%	27	42%	13	20%	2,18	0,59
ج	46	70%	11	18%	8	12%	2,58	0,79
د	28	43%	15	23%	22	34%	2,09	0,55
المجموع	130		70		60		2,27	0,64

4. محور مدرس المادة:

يحتوي على أربع فقرات ثانوية مبينة كآلاتي:

أ. وجود مدرس مختص للتربية الفنية: أكد (57) مطبقاً يمثلون 88% وجود مدرس مختص للتربية الفنية بينما أشار (8) مطبقاً ونسبة 12% إلى قلة أو عدم وجود مدرس مختص للتربية الفنية.

ب. مواظبة المدرس على الدوام: أشار (42) مطبق والذين يشكلون نسبة 65% منهم إلى تأكيد مواظبة المدرس على الدوام بينما أشار (23) مطبقاً والذين يمثلون نسبة 35% إلى ضعف في مواظبة المدرس على الدوام.

ج. تفاعل المدرس مع الطلبة: أكد (30) مطبقاً والذين يمثلون نسبة 46% إلى وجود تفاعل بين المدرس والطلبة في حين أشار (32) مطبقاً والذين يمثلون نسبة 49% إلى وجود تفاعل بين المدرس والطلبة بينما أشار (3) مطبقين والذين يمثلون نسبة 49% إلى وجود تفاعل بين المدرس والطلبة بينما أشار (3) مطبقين والذين يمثلون نسبة 5% إلى ضعف التفاعل.

د. إشراف المدرس على النشاط اللاصفي: أكد (17) مطبقاً والذين يمثلون نسبة 26% إلى وجود إشراف للمدرس على النشاط اللاصفي وأشار (15) مطبقاً والذين يشكلون نسبة 23% إلى وجود اهتمام بالنشاط اللاصفي بينما أشار (33) مطبقاً والذين يمثلون نسبة 51% إلى ضعف في إشراف المدرس على النشاط اللاصفي.

جدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) يوضح التكرارات ودرجات الجودة والحدة لمحور مدرس المادة.

الفقرات	نعم		إلى حد ما		كلا		درجة الحدة	درجة الجودة
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
أ	57	88%	صفر	صفر	8	12%	2,75	0,88
ب	42	65%	23	35%	صفر	صفر	2,65	0,82
ج	30	46%	32	49%	3	5%	2,42	0,71
د	17	26%	15	23%	33	51%	1,75	0,38
المجموع	146		90		44		2,54	0,77

5. ورش الرسم والأعمال اليدوية:

يحتوي على ثلاث فقرات ثانوية:

أ. وجود قاعة مخصصة للنشاط الفني:

أكد (16) مطبقاً والذين يمثلون 25% وجود قاعة مخصصة للنشاط الفني بينما أكد (49) مطبقاً والذين يمثلون 75% إلى عدم وجود ورش رسم وأعمال يدوية.

ب. تجهيز قاعة للنشاط بالأثاث:

أشار (9) مطبقين والذين يمثلون 14% إلى تجهيز قاعة للنشاط بالأثاث بينما أشار (4) مطبقاً والذين يشكلون نسبة 6% إلى تجهيز قاعة للنشاط الفني بالأثاث بينما أكد (52) مطبقاً والذين يمثلون 80% إلى عدم تجهيز قاعة بالأثاث.

ج. تجهيز قاعة بمستلزمات النشاط الفني:

أشار (6) مطبقين ونسبة 9% إلى تجهيز قاعة بمستلزمات النشاط الفني بينما أكد (5) مطبقين والذين يمثلون نسبة 8% إلى ضعف تجهيز قاعة بالنشاط الفني بينما أشار (54) مطبق ويمثلون 83% إلى عدم وجود قاعة مجهزة بمستلزمات النشاط الفني كما موضح في جدول رقم (5).

جدول رقم (5) يمثل التكرارات ودرجة الحدة ودرجة الجودة لمحور ورش الرسم والأعمال اليدوية.

الفقرات	نعم		إلى حد ما		كلا		درجة الحدة	درجة الجودة
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
أ	16	25%	صفر	صفر	49	75%	1,49	0,25
ب	9	14%	4	6%	52	80%	1,34	0,17
ج	6	9%	5	8%	54	83%	1,56	0,13
المجموع	31		9		155		1,36	0,18

مناقشة النتائج:

لدى إلقاء الضوء على النتائج التي أسفر عنها البحث نجد أنها قد تمحورت حول (5) محاور رئيسية هي:

1. الإشراف الفني.

2. الجانب الإداري.

3. الجانب الفني.

4. مدرس المادة.

5. ورش الرسم والأعمال اليدوية.

وقد أشارت النتائج إلى تواضع درجات جودة هذه المحاور إذ أنها تراوحت (0,18-0,74) وبمتوسط مقداره 0,25 كما

هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) يمثل درجات الحدة والجودة لمجالات واقع التربية الفنية.

المجالات/ التقييم	نعم	إلى حد ما	كلا	درجة الحدة	درجة الجودة
1. الإشراف الفني	95	36	129	1,86	0,43
2. الجانب الإداري	67	87	41	2,13	0,57
3. الجانب الفني	130	70	60	2,27	0,64
4. مدرس المادة	146	90	44	2,54	0,77
5. ورش الرسم والأعمال اليدوية	31	9	155	1,36	0,18
المجموع	469	292	409	2,05	0,52

وقد حصل محور مدرس المادة على أعلى درجة جودة إذ كانت درجة جودته (0,74) مثلها جودة النشاط الفني، البالغة (0,64) ثم درجة المحور الإداري البالغة (0,57) وقد أنحدر محور الإشراف الفني دون الوسط الحسابي لحصوله على درجة (0,43) وكانت درجة جودة (0,18) من نصيب ورش الرسم والأعمال اليدوية، وإذا عدنا إلى فقرات هذه المجالات البالغة (18) فقرة نجد أن درجات جودتها قد تراوحت بين (0,13-0,88) وكما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) يمثل درجات جودة فقرات واقع التربية الفنية مرتبة تنازلياً.

ت	الفقرات	الترتيب
1.	وجود مدرس مختص	0,88
2.	مواظبة المدرس على الدوام	0,82
3.	مشاركة المعرض السنوي	0,79
4.	تفاعل المدرس مع الطلبة	0,71
5.	تصميم الجدول للحصص المقررة	0,63
6.	تعاون المشرف مع المدرسين	0,63
7.	تطبيق المنهج المقرر	0,61
8.	تنفيذ الحصص المقررة للتربية الفنية	0,59
9.	اهتمام الإدارة المدرسية بالنشاط الفني	0,58
10.	تطبيق التعليمات المتعلقة بالنشاط الفني	0,55
11.	عرض الأعمال الفنية المتميزة داخل المدرسة	0,55
12.	إشراف المدرس على النشاط اللاصفي	0,53
13.	وجود مشرف فني متخصص	0,49
14.	متابعة المشرف للنشاط الفني	0,47
15.	تشجيع الطلبة المتميزين في النشاط	0,35
16.	وجود قاعة متخصصة للنشاط الفني	0,25
17.	تجهيز قاعة للنشاط الفني	0,17
18.	تجهيز القاعة بالمستلزمات	0,13
	المجموع	0,52

ومنه يتضح أن (33%) من الفقرات قد حصلت على درجات جودة منخفضة تراوحت بين (0,13-0,49) تشير إلى تدني واقع التربية الفنية في مجالات مهمة تخص الإشراف الفني وورش النشاط الفني وذلك لا يعني أن الفقرات الأخرى جيدة حصلت (5) فقرات مهمة على درجات جودة تتراوح بين (0,53-0,59) وهي قيم متوسطة لا تلبي الطموح هذا إذ أخذنا بنظر الاعتبار أن (0,11) فقط من الفقرات قد حصلت على درجات (0,88-0,82) ولم تحصل أية فقرة على أعلى من ذلك.

الاستنتاجات: وفي ضوء ما تقدم من نتائج البحث ومناقشتها يمكن أن نستنتج ما يلي:

1. إن واقع التربية في محافظة بابل لا يلبي الطموح.
2. وجود ضعف شديد في مجال الإشراف الفني.
3. وجود ضعف شديد في واقع الورش الفنية من حيث تخصيص القاعات المناسبة وتجهيزها بالمستلزمات الضرورية للنشاط الفني.
4. ضعف اهتمام مدرسي مادة التربية الفنية بالنشاط اللاصفي.
5. ضعف اهتمام إدارات المدارس بالتربية الفنية.
6. ضعف تنفيذ التعليمات المنظمة المتعلقة بالنشاط الفني.
7. ضعف الاهتمام بتشجيع الطلبة المتميزين في النشاط الفني.

التوصيات:

وبناءً على تقدم من الاستنتاجات نوصي بما يأتي:

1. تفعيل دور الإشراف الفني.
2. حث إدارات المدارس على الاهتمام بالتربية الفنية كمادة ضرورية لا غنى عنها في المنهج المقرر.
3. تخصيص قاعات مناسبة للنشاط الفني وتجهيزها بالمستلزمات الضرورية.
4. التشديد على تنفيذ التعليمات المركزية فيما يخص النشاط الفني.
5. تفعيل النشاط اللاصفي في مجال التربية الفنية.

المصادر:

1. الجمهورية العراقية، وزارة التربية، المناهج الدراسية للمرحلة الدراسية الابتدائية، بغداد، 1981.
2. ذرب، كاظم مرشد، بناء مقياس لاتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو التربية الفنية، رسالة مقدمة إلى مجلس أكاديمية الفنون الجميلة- جامعة بغداد، 1986.
3. ريد، هريبت، الفن الحديث، ط2، مطبعة دار المعارف، القاهرة، 1965.
4. صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج2، لبنان، بيروت، دار المصرية الكتب اللبنانية، 1982.
5. عاطف، غيث محمد، قاموس علم الاجتماع، والهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.
6. الكناني، ماجد نافع عبود، تقويم منهج التربية الفنية المقرر في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرس المادة والاختصاصيين التربويين رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الفنون الجميلة- جامعة بغداد، 1989.
7. المصرية العامة للكتاب، 1979.
8. المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، 1984.